UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ELIANE DE SOUZA SARAIVA

O ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA *TUMBU*: PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 8.º ANO

FORTALEZA

2025

ELIANE DE SOUZA SARAIVA

O ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA *TUMBU*: PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 8.º ANO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S246e Saraiva, Eliane de Souza.
O espaço na obra literária Tumbu : Proposta de letramento literário em uma turma de 8.º ano / Eliane de Souza Saraiva. – 2025.
237 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.

1. Topoanálise. 2. Clubes de Leitura. 3. Letramento Literário. I. Título.

CDD 400

ELIANE DE SOUZA SARAIVA

O ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA *TUMBU*: PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 8.º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de Concentração: Estudos Literários

Aprovada em: 22/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dr. José Leite de Oliveira Junior. (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Dra. Juliane de Sousa Elesbão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Dra. Efigênia Alves Moreira
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A José Leite de Oliveira Júnior,
por ser minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Dr. José Leite de Oliveira Júnior, por me acolher como orientanda, por acreditar em mim.

Aos meus pais, Mariano Saraiva e Iracilda Saraiva, pelo cuidado dedicado a mim e aos meus filhos.

Aos meus filhos, Cristopher e Cristephany, por serem bondosos e compreensivos.

Ao meu marido, Edson Martins, por cuidar do nosso lar para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À Mariana Oliveira, pela leitura do corpus literário e pelas sugestões valiosas.

À Francilene Caitano, pela leitura crítica e auxílio na elaboração do inventário dos espaços da obra Tumbu.

Ao Stélio Torquato Lima, participante da banca de Qualificação, pelas contribuições necessárias à ampliação de minhas perspectivas.

Aos meus adoráveis alunos do 8º ano A! Obrigada por se tornarem o meu porto seguro na escola!

À Karine Rodrigues, doce e amável aluna! Obrigada pelo carinho, pelas conversas reconfortantes na escola (e pelos bate-papos virtuais)!

Aos meus colegas do Profletras, pela parceria e incentivo durante essa jornada.

Aos amigos das bibliotecas comunitárias camponesas, Júnior Teixeira, Cleomar Martins, Gilly Kércia, Neilson Pereira e Vivaldo Alves, pelas palavras de carinho e encorajamento.

Aos amigos do Clube de Leitura Livros & Afetos, por compartilharem comigo o amor pela literatura: Andressa Caetano, Fátima Caetano, Naiara Teixeira, Álex Rocha, Júnior Teixeira, Edna Saraiva e Mike Saraiva.

RESUMO

A formação de leitores literários é um dos principais objetivos da educação básica, contudo, práticas de leitura que favoreçam a empatia e a cooperação são frequentemente relegadas a segundo plano. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela importância de potencializar o letramento literário e consolidar uma comunidade de leitores autônomos, de modo que as práticas de leitura literária se efetivem em um movimento contínuo no ambiente escolar. (Cosson, 2022). O objetivo geral deste trabalho foi promover o letramento literário em clubes de leitura formados por alunos de uma turma de 8.º ano, a partir da leitura da obra Tumbu (2007), de Marconi Leal. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, que se caracteriza pela colaboração entre pesquisadores e participantes na busca por resoluções para um desafio ou problema coletivo (Thiollent, 1996). A intervenção pedagógica, de abordagem qualitativa, foi estruturada pela Sequência Expandida (Cosson, 2022), alinhada à dinâmica dos círculos de leitura (Cosson, 2021). A pesquisa articulou Literatura e Geografia, utilizando a topoanálise como principal ferramenta para analisar a construção do espaço na narrativa. O trabalho foi fundamentado em três pilares teóricos: o letramento literário (Cosson, 2022), os clubes de leitura (Schmitz-Boccia, 2012) e a topoanálise, a partir da concepção de Borges Filho (2007). Desse modo, o estudo investigou como as práticas de compartilhamento de leitura podem fomentar competências linguísticas e socioemocionais e como a análise espacial pode enriquecer a interpretação textual de uma obra literária. Ao explorar a categoria espaço no ensino de literatura, esta pesquisa contribui significativamente para ampliar os estudos literários aplicados à educação básica. A proposta mostrou-se desafiadora, mas essencial, oferecendo uma nova perspectiva para a formação de leitores críticos e participativos.

Palavras-chave: Topoanálise; clubes de leitura; letramento literário.

ABSTRACT

The formation of literary readers is a primary goal of basic education; however, reading practices that foster empathy and cooperation are frequently relegated to a secondary role. In this sense, this research is justified by the importance of enhancing literary literacy and consolidating a community of autonomous readers, such that literary reading practices are established as a continuous movement within the school environment (Cosson, 2022). The general objective of this study was to promote literary literacy in reading clubs formed by 8th-grade students, through the reading of the novel *Tumbu* (2007), by Marconi Leal. This study adopted the action-research methodology, which is characterized by the collaboration between researchers and participants in the search for solutions to a collective challenge or problem (Thiollent, 1996). The pedagogical intervention, with its qualitative approach, was structured by the Expanded Sequence (Cosson, 2022), aligned with the dynamics of reading circles (Cosson, 2021). The research articulated Literature and Geography, using topoanalysis as the primary tool to analyze the construction of space in the narrative. The work was grounded on three theoretical pillars: literary literacy (Cosson, 2022), reading clubs (Schmitz-Boccia, 2012), and topoanalysis, based on the framework of Borges Filho (2007). Thus, the study investigated how shared reading practices can foster linguistic and socio-emotional skills and how spatial analysis can enrich the textual interpretation of a literary work. By exploring the category of space in literature education, this research offers a significant contribution to the expansion of literary studies applied to basic education. The proposal proved to be challenging yet essential, offering a new perspective on the formation of critical and participatory readers.

Keywords: Topoanalysis; reading clubs; literary literacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Espaços de dominação e apropriação.....49
Tabela 02 - O espaço revela o modo de vida, o contexto psicológico, social ou cultural das personagens.....55
Tabela 03 - O espaço atua sobre as personagens, instigando seus sentimentos e influenciando suas decisões ou ações 56
Tabela 04 - O espaço viabiliza a ação narrativa, sem necessariamente afetar emocionalmente o personagem 58
Tabela 05 - Função meramente informativa: onde se passa a ação.....59
Tabela 06 - Espaço que reflete o estado emocional da personagem 60
Tabela 07 - O espaço é indiferente à dor ou alegria da personagem, c riando um contraste com seus sentimentos.....61
Tabela 08 - O espaço sugere ao leitor atento o que pode acontecer depois 61
Tabela 09 - Etapas da Sequência Expandida 76

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Capa do livro *Tumbu*, de Marconi Leal.....78
Figura 02 - Modelo de roteiro topoanalítico usado na etapa de modelagem.....83
Figura 03 - Reunião dos coordenadores dos clubes de leitura.....84
Figura 04 - Roteiro de perguntas para Autoavaliação.....89
Figura 05 - Roteiro de perguntas para avaliação dos clubes de leitura.....91
Figura 06 - Inventário dos espaços - Macroespaços e microespaços.....97
Figura 07 - Inventário dos espaços/ Percurso Espacial.....98
Figura 08 - Inventário dos cenários (espaços culturais) 99
Figura 09 - Inventário das naturezas (espaços naturais) 101
Figura 10 - Inventário dos cenários (espaços culturais) 102
Figura 11 - Funções do espaço: caracterizar e influenciar personagens.....104
Figura 12 - Funções do espaço: propiciar a ação.....105
Figura 13 - Funções do espaço: Situar a personagem geograficamente.....106
Figura 14 - Mapa de Pernambuco/ Distância entre Recife e Olinda.....107
Figura 15 - Funções do espaço: Representar os sentimentos e estabelecer contrastes.....108
Figura 16 - Funções do espaço: Antecipar a narrativa.....109
Figura 17 - Morfosintaxe espacial: verbos de orientação horizontal.....111
Figura 18 - Morfosintaxe espacial: verbos e advérbios.....112
Figura 19 - Sensorialista.....114
Figura 20 - Gradientes sensoriais (audição).....116
Figura 21 - Gradientes sensoriais (visão).....117
Figura 22 - Gradientes sensoriais (tato).....118
Figura 23 - Gradientes sensoriais (paladar).....119
Figura 24 - Gradientes sensoriais (olfato).....119
Figura 25 - Relato de viagem 1 (parte 1) 122
Figura 26 - Relato de viagem 1 (parte 2) 123
Figura 27 - Relato de viagem 2/carta 126
Figura 28 - Relato de viagem 3 (parte 1) 128
Figura 29 - Relato de viagem 3 (parte 2) 129
Figura 30 - Relato de viagem 4/diário (parte 1) 131
Figura 31 - Relato de viagem 4/diário (parte 2) 132

Figura 32 - Relato de viagem 5/diário (parte 1) 134
Figura 33 - Relato de viagem 5/diário (parte 2) 135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS 21

2.1 Percurso e potencialidades da leitura compartilhada 27

2.2 Clubes de leitura: espaços de interação, cooperação e aprendizagem 33

2.3 Corpus literário: *Tumbu* (2007) 37

3 TOPOANÁLISE: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO NA LITERATURA 40

3.1 Geografias da ficção: Uma proposta de roteiro topoanalítico 42

3.1.1 As funções do espaço 43

3.1.2 Inventário dos espaços de uma obra/topografia literária 44

3.1.3 Os gradientes sensoriais 46

3.1.4 A morfossintaxe espacial 46

4 ESPAÇO E ESCRAVIDÃO: UMA TOPOANÁLISE DE *TUMBU* 48

4.1 Relações de poder e apropriação de corpos e espaços 49

4.2 Cartografias da resistência: Análise das funções do espaço em *Tumbu* 53

4.2.1 Caracterizar personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem 55

4.2.2 Influenciar personagens e também sofrer suas ações 56

4.2.3 Propiciar a ação 57

4.2.4 Situar a personagem geograficamente 58

4.2.5 Representar os sentimentos vividos pelas personagens 59

4.2.6 Estabelecer contraste com as personagens 60

4.2.7 Antecipar a Narrativa (Prolepse Espacial) 61

4.3 A espacialização e os gradientes sensoriais em *Tumbu* 62

5 PROCEDIMENTOS METODOLOGÓGICOS 66

5.1 Caracterização da pesquisa 66

5.2 Contexto e participantes 66

5.3 Os círculos de leitura e os cartões de função 68

5.4 Proposta de letramento literário por meio da obra infantojuvenil Tumbu 71

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 76

6.1 As etapas da sequência expandida 76

6.1.1 A Modelagem 76
6.1.2 A Motivação 76
6.1.3 A Introdução 77
6.1.4 A Primeira Leitura 80
6.1.5 A II Modelagem 81
6.1.6 A Primeira Interpretação 84
6.1.7 A I Contextualização Poética 85
6.1.8 Os encontros para leitura e contextualização dos capítulos 5 a 21 86
6.1.9 A Segunda Interpretação 86
6.1.10 A Contextualização Geral 87
6.1.11 A Expansão 88
6.1.12 A avaliação da sequência expandida em clubes de leitura 89
6.2 Os clubes de leitura 92
6.2.1 O Clube do Conhecimento 92
6.2.2 O Clube de Leitura Anne Frank 93
6.2.3 O Clube de Leitura 3D (Desafiadores, Dedicados e Divertidos) 93
6.2.4 O Clube de Leitura Friends 94
6.2.5 O Clube dos Estudantes Invencíveis (CEI) 95
6.3 Os diários de leitura 95
6.3.1 A análise dos inventariantes 96
6.3.2 Os registros dos analistas espaciais 103
6.3.3 A análise dos gramáticos espaciais 110
6.3.4 Os registros dos sensorialistas 113
6.3.5 Os relatos de viagem 121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 138
REFERÊNCIAS 140
ANEXO A – BNCC – PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MOBILIZADAS NO PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO..... 145
ANEXO B – HABILIDADES E OBJETOS DE CONHECIMENTO TRABALHADOS NA SEQUÊNCIA EXPANDIDA..... 147
ANEXO C – CARTÕES DE FUNÇÃO ADAPTADOS PARA A TOPOANÁLISE..... 148
ANEXO D – TEXTO DE INTRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA 149

ANEXO E – PERGUNTAS SOBRE OS ESPAÇOS NARRATIVOS DE TUMBU..... 151
ANEXO F – VERDADEIRO OU FALSO – AS FUNÇÕES DO ESPAÇO EM TUMBU..... 159
ANEXO G – ILUSTRAÇÕES TOPOANALÍTICAS DOS DIÁRIOS DE LEITURA..... 164
ANEXO H – CAPA DO DIÁRIO DE LEITURA DO CLUBE DE LEITURA ANNE FRANK 169
ANEXO I – OS CLUBES DE LEITURA DO 8.º ANO A 170
ANEXO J – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 174
ANEXO K – CADERNO PEDAGÓGICO 178

1 INTRODUÇÃO

O contato com a literatura tem início ainda na educação infantil, por meio de práticas como contação de histórias, leitura compartilhada, leitura em voz alta e produção de ilustrações relacionadas às narrativas lidas ou ouvidas. Entretanto, ao longo do ensino fundamental, essas experiências passam a ser gradualmente substituídas por atividades voltadas à interpretação de textos, resolução de simulados e preparação intensiva para avaliações externas.

Essa mudança de foco, direcionada ao aumento dos índices educacionais, não tem apresentado os resultados esperados, considerando o desempenho insatisfatório de estudantes brasileiros em exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Verifica-se também que, à medida que as crianças crescem, perdem o gosto pela leitura, perdem o encantamento pela literatura, como aponta Colomer (2007, p. 102-103): “Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem ‘é que eu não gosto de ler’”.

Colomer (2007) argumenta que, para compreender a problemática atual do ensino da literatura nas escolas, é preciso considerar a mudança das funções sociais da literatura no final do século XX e a redução do trabalho com o texto literário em função da “leitura funcional” e do ensino dos demais componentes curriculares obrigatórios.

Na concepção de Colomer (2007), pode-se elaborar um itinerário de leitura que reúna escola e família e gere equilíbrio entre a motivação e a aprendizagem das crianças, o que não é uma tarefa fácil. Contudo, enquanto professores pesquisadores, possuímos muitas peças do quebra-cabeças com as quais podemos melhorar o ensino de literatura, fazendo o encaixe das peças nas seguintes linhas: dedicar tempo escolar para a leitura autônoma e/ou leitura mediada; criar espaços e rotinas para a leitura escolar e introduzir avanços nos projetos e ações de aprendizagem escolar da leitura.

Tal como proposto por Colomer (2007), Cosson (2022) enuncia que, na escola, os propósitos da leitura literária não se restringem a proporcionar entretenimento pela fruição do texto literário. “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2022, p. 26-27). De acordo com o teórico, como prática social, o letramento literário é uma responsabilidade da escola.

Contudo, Silva (2019), observa que, em grande parte das escolas brasileiras, o letramento literário ainda não é visto como essencial para a formação do sujeito. Segundo a pesquisadora, a formação de leitores literários no ambiente escolar é um dos principais objetivos do ensino fundamental e, como tal, merece estudos e pesquisas.

Em consonância com a problematização da autora, observamos, em nossa prática docente, que as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, quando ocorrem, são esporádicas e não constam no calendário letivo da escola, tampouco nas propostas curriculares das secretarias de educação, embora a leitura literária esteja especificada nas práticas de linguagem do campo artístico-literário e nas Competências Específicas de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em algumas escolas públicas, nota-se que o ensino de literatura no ensino fundamental II se desenvolve conforme as propostas do livro didático, apenas. Nesses casos, a leitura do texto literário (ou fragmento de narrativa) cumpre o propósito de responder às questões de compreensão e inferências em detrimento do debate sobre a obra. Assim, o letramento literário não é entendido como papel da escola enquanto instituição de ensino formadora das competências e das habilidades estabelecidas no currículo escolar.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância de implementar práticas de leitura literária sistemáticas e efetivas nos anos finais do ensino fundamental. E ressaltamos que é fundamental que tais práticas favoreçam a autonomia, a interação e a aprendizagem colaborativa dos alunos.

Nesse contexto, merece destaque a formação de grupos de leitores, a exemplo dos círculos de leitura, clubes de leitura, clubes do livro, leituras coletivas (LCs), entre outros. Tais nomenclaturas convergem para a definição de um grupo de pessoas que se encontram, com certa regularidade, para ler e/ou debater um livro, seja como atividade de lazer ou tarefa escolar e/ou acadêmica.

Entendemos que as vivências desses clubes podem potencializar as práticas de letramento literário na perspectiva da construção de uma comunidade de leitores, para que “o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura” (Cosson, 2022, p. 47).

A justificativa para o enfoque na atuação dos clubes de leitura ancora-se na possibilidade dessas práticas culminarem no crescente interesse pela leitura e na fidelização dos participantes ao grupo, permitindo-lhes novas experiências de leituras compartilhadas.

Corroborando o conceito de Otoni (2023), entendemos os clubes de leitura como espaços de conexão entre leitores que possuem alguma afinidade. “Os clubes de leitura são grupos que reúnem pessoas interessadas em ler, geralmente elas têm alguma afinidade ou concordam em experimentar novas leituras. Essas pessoas estão focadas em ler e discutir

assuntos relacionados à obra escolhida. (Otoni, 2023, p. 32).

O trabalho de Otoni (2023) se assemelha à nossa proposta de letramento literário, pois a pesquisadora recorre à formação de círculos de leitura utilizando as propostas de Rildo Cosson e, na última fase da pesquisa, promove a criação de um clube de leitura com os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, nossa pesquisa diverge do trabalho de Otoni por duas razões: primeiro, nosso projeto de letramento literário foi desenvolvido em clubes de leitura que já estavam ativos na escola e, segundo, durante a leitura os alunos foram orientados a desvendar os efeitos de sentido dos espaços da narrativa.

Ainda que os benefícios dos clubes e círculos de leitura sejam amplamente estudados, esta pesquisa inova ao articular essas práticas de leitura compartilhada a um campo de estudo pouco explorado na educação básica: a interpretação do texto literário por meio da análise dos espaços da narrativa.

Para tanto, a pesquisa adota como ferramenta teórico-metodológica a topoanálise, com base na concepção do pesquisador brasileiro Ozíris Borges Filho. O estudioso define a teoria como o "estudo do espaço na obra literária" (Borges Filho, 2007, p.33).

Desse modo, a topoanálise permite uma abordagem inovadora e interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre a Literatura e a Geografia, áreas de atuação da professora-pesquisadora.

À vista disso, consideramos pertinente destacar algumas pesquisas sobre a exploração do espaço na obra literária. Entretanto, vale enfatizar que encontramos poucos estudos que abordam a questão espacial na literatura. Notabilizamos a relevância dada ao estudo do tempo e, por outro lado, verificamos que o espaço pouco foi explorado no âmbito dos estudos literários.

Na obra *O espaço em criações romanescas: topoanálise e geograficidade,* Souza (2021), apresenta um instrumental teórico-metodológico que envolve a abordagem interdisciplinar entre Literatura e Geografia. A pesquisa de Souza também elenca a investigação do espaço romanesco por meio de um extenso *corpus* literário, formado por 13 romances do escritor amazonense Paulo Jacob. Partindo da topografia literária do *corpus,* objeto da análise, o pesquisador enfoca a relação da personagem com o lugar, a cultura do lugar e problemas de lugar, como a *desterreação* e a *desterritorialização*, dentre outros.

A dissertação de Ariel Sessa (2015) investiga o *topos* na obra literária *A ceia dominicana:* romance neolatino (2008), de Reinaldo Santos Neves. O trabalho de Sessa analisa a relevância dos lugares da obra em suas diversas formas, como a importância da espacialidade no comportamento das personagens e a sua consequente função para o direcionamento da

narrativa.

Em *Espaço e palavra, uma topoanálise de famigerado,* Borges Filho (s.d.), utiliza o instrumental da topoanálise para investigar a construção do espaço no conto de Guimarães Rosa. A pesquisa tem a finalidade de analisar os espaços explorados no texto e perceber as estratégias narrativas usadas pelo narrador para a construção dos espaços no conto. No artigo, o autor apresenta as figuras espaciais pertinentes à construção da narrativa, como casa, arraial e janela. Ele conclui que a espacialidade construída pelo narrador homologa com a tensão entre os personagens, que só é dissolvida ao final da história.

Os estudos de Antonio Dimas (1987) e Ariel Sessa (2015) apontam que, historicamente, a investigação do espaço tem sido pouco explorada na literatura, em detrimento do estudo do tempo e do personagem. Contudo, destaca-se um aumento no número de estudos nessa área a partir do final do século XX.

Na educação básica, essa lacuna é ainda mais acentuada, pois faltam estudos sobre práticas de leitura literária que utilizem a análise espacial como ferramenta para interpretação e contextualização de obras literárias.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral promover o letramento literário em clubes de leitura formados por alunos de uma turma de 8.º ano do ensino fundamental através da obra infantojuvenil Tumbu, de Marconi Leal.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa propõe uma intervenção pedagógica que une conhecimentos das áreas de linguagens e de ciências humanas por meio da topoanálise, oferecendo uma contribuição significativa para a área ao aplicar um instrumental inovador no contexto da educação básica.

Os objetivos específicos que norteiam este trabalho são: sistematizar os principais pressupostos do método de análise literária denominado de topoanálise; analisar as funções e os simbolismos da categoria espaço na obra literária *Tumbu*; desenvolver, com base na sequência expandida proposta por Rildo Cosson, um roteiro para o estudo do espaço em clubes de leitura.

A escolha do *corpus* literário justifica-se por sua relevância histórica e social, pela linguagem acessível e pela riqueza de elementos espaciais. Isso permitiu que a turma explorasse a obra não apenas pela história, mas também pela sua estrutura narrativa e geográfica, o que enriqueceu a leitura e a interpretação.

Essa escolha está, portanto, diretamente alinhada à hipótese central que norteia esta pesquisa: a de que a mediação da leitura literária em clubes de leitura, com o instrumental da topoanálise, não apenas constitui uma estratégia interdisciplinar inovadora para promover o

letramento literário por meio do estudo do espaço, mas também fomenta o desenvolvimento do repertório cultural e de competências socioemocionais como a comunicação, a empatia e a cooperação.

Para realizar a proposta de letramento literário em uma escola da rede pública, esta pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação, que possibilita uma intervenção direta no contexto escolar. A proposta foi estruturada com base na sequência expandida de Cosson (2022), na qual os alunos, organizados em clubes de leitura, analisaram a obra *Tumbu* (2007) a partir de um roteiro topoanalítico com cartões de função específicos para interpretação e contextualização da obra.

O trabalho está estruturado em capítulos que abordam a fundamentação teórica sobre letramento literário, clubes de leitura e topoanálise; os procedimentos metodológicos, incluindo as informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa e a caracterização da sequência expandida aplicada, e por fim, a análise e discussão dos dados coletados durante a intervenção pedagógica.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

De acordo com Soares (2005), o termo letramento surge com o propósito de nomear práticas sociais de leitura e de escrita que perpassam a capacidade de decifrar palavras. Além disso, a autora destaca que "o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição". (Soares 2005, p. 65).

Sob a mesma ótica, Cosson (2022, p. 11), afirma que o letramento não se trata "da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento".

No mesmo sentido, Kleiman (2004, p. 19), compreende que letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Para a autora, essas práticas incluem situações que ocorrem em outros contextos sociais, uma vez que os alunos também vivenciam eventos de letramento fora do ambiente escolar.

A partir dessa concepção ampla de letramento como prática social, esta pesquisa se desenvolve em torno de uma das práticas mais relevantes para a formação de leitores na escola: o letramento literário, cuja temática tem sido objeto de investigação em diversos estudos voltados para o ensino de literatura, especialmente no contexto escolar.

Entre as abordagens teóricas que discutem o letramento literário, destacam-se as contribuições de Rildo Cosson (2022) que analisa a literatura como um meio de desenvolvimento da reflexão crítica e da formação de leitores capazes de interagir com textos literários de maneira significativa. As pesquisas do autor examinam as condições em que a literatura tem sido inserida no âmbito escolar e como os professores podem fomentar experiências de leitura que ultrapassem a simples decodificação de palavras.

Para o autor, é necessário mudar os rumos da didatização da literatura para promover o letramento literário e possibilitar que a literatura cumpra o seu papel humanizador: "É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas". (Cosson, 2022, p. 17).

A leitura, nesse sentido, é compreendida como um processo que envolve não apenas o contato com textos, mas também a formação de subjetividades e a ampliação da compreensão do mundo (Cosson, 2022). Assim, suas reflexões contribuem para a compreensão da literatura como uma prática que ultrapassa os limites da sala de aula e se insere na formação intelectual e cultural dos indivíduos.

Nesse contexto, a abordagem de Cosson, focada na educação básica, ganha ainda mais relevância quando se considera a função social da leitura, ideia reforçada por Alliende e Condemarín (2005) ao afirmarem que há uma evidente correlação entre os hábitos de leitura de um povo e seu desenvolvimento social e cultural.

Os autores reconhecem o papel da literatura no desenvolvimento da leitura e justificam a necessidade de promover a leitura de obras literárias de qualidade ao longo de toda a escolaridade: “As obras literárias constituem um modo específico de expressão: são capazes de se referir a todo tipo de realidades, utilizando um código “poético” (criativo) que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares”. (Alliende; Condemarín, 2005, p. 182).

Cumpre salientar, nesse sentido, que o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma sociedade se correlaciona com a competência leitora dos indivíduos que a compõem. A função social da leitura se manifesta na capacidade de munir o ser humano de ideias e informações que determinam a qualidade de vida e a evolução cultural e científica da população.

Dentro desse universo da leitura, a literatura ocupa um lugar de destaque. Sendo uma linguagem carregada de plurissignificação, a literatura enriquece e transforma a existência dos que leem: atua sobre a mente humana, aflorando emoções e sentimentos; altera a forma do homem se ver no mundo e o faz repensar, questionar-se acerca de suas certezas e percepções. Nessa perspectiva, percebe-se que a literatura é fundamental para a formação cultural e social dos estudantes.

Paula (2002, p. 36) preconiza o valor da literatura pela potencialidade que esta possui para propagar e conservar as experiências e os ideais de um povo ao longo da história humana, cumprindo, desse modo, um importante papel social: “Nada é equivalente à arte e à literatura nesse processo de portar e transferir às gerações posteriores a essência do humano”.

De acordo com Rochael (1997, p. 117), “a literatura é a base de toda uma estrutura de formação educacional”. É através da leitura que a criança tem os primeiros contatos com a linguagem escrita e com a narrativa literária, ajudando-a a dar significado ao mundo. A literatura tem como objetivo não só um contato afetivo, o desenvolvimento da linguagem, da

lógica, da estética, mas, principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia. (Cf. ROCHAEL, 1997).

Essa visão da literatura como elemento formativo indispensável ao ser humano encontra seu ponto máximo na obra de Antonio Candido (2017), que a defende não apenas como ferramenta, mas como um direito humano fundamental:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. [..] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2017, p. 188).

Conforme argumenta Otoni (2023), a leitura literária configura-se como um elemento fundamental no processo formativo do indivíduo, perspectiva que se aproxima da concepção apresentada por Candido (2017). Para o autor, o contato com obras literárias permite o aprimoramento do pensamento crítico e possibilita ao leitor exercitar a compreensão de outras realidades ao se colocar na posição de diferentes sujeitos. Essa experiência, segundo o autor, favorece dinâmicas de convivência mais equilibradas no âmbito social, ao estimular atitudes que envolvem reconhecimento e respeito à alteridade.

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Bajour (2012), afirma que a literatura toca o ser humano, fazendo-o questionar as suas visões sobre o mundo, levando-o a imaginar como seria viver o que é representado nas ficções. De acordo com a autora, essa dimensão da literatura, na maioria das vezes, é a porta de entrada para o diálogo sobre o que as histórias nos instigam.

Para que essa função humanizadora e reflexiva da literatura seja efetivamente desenvolvida no ambiente escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, é necessário implementar práticas pedagógicas inovadoras e atrativas para os estudantes. É nesse ponto que a discussão sobre o letramento literário se torna central.

Ao discutir o letramento literário, o pesquisador Rildo Cosson enfatiza a necessidade de um ensino que promova a interação dos alunos com textos literários de forma ativa, estimulando interpretações e leituras críticas. Suas obras “Letramento literário: teoria e prática” (Cosson, 2022) e “Círculos de leitura e letramento literário” (Cosson, 2022), propõem estratégias que visam a transformar a leitura em uma experiência compartilhada, baseada na troca de ideias e no desenvolvimento da autonomia leitora.

Cosson (2022) apresenta, ao longo de sete capítulos, a concepção do letramento literário como uma prática de leitura. O autor busca esclarecer equívocos recorrentes sobre leitura, texto, discurso e literatura, incentivando uma análise crítica sobre aspectos fundamentais dessa prática no contexto escolar, envolvendo docentes, estudantes e a comunidade.

A reflexão conduzida na obra evidencia a reduzida valorização da literatura no ambiente escolar. Esse fenômeno tem implicações significativas para a formação do conhecimento literário, uma vez que a escola, além de preservar e difundir obras pertencentes ao cânone, também é essencial na transmissão de formas específicas de leitura associadas à literatura.

Cosson (2022) ressalta a importância de que escolas e professores reconheçam o letramento literário como parte fundamental das atividades de ensino de literatura. “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento”. (Cosson, 2022, p. 15).

Mesmo diante das limitações de um modelo educacional tradicional, ele defende que é possível fomentar o letramento literário e transformar a relação dos alunos com a literatura. Para isso, é fundamental que a escola amplie o espaço da literatura nos currículos, compreendendo-a não apenas como uma disciplina, mas como uma prática social que deve ser integrada ao cotidiano dos estudantes.

Falando em desafios, no cenário educacional brasileiro, Zilberman (2008) observou uma crise no ensino de literatura, associada à perda da eficácia pedagógica desejada pela classe burguesa. Essa crise decorreu de um modelo educacional desenvolvido nas últimas décadas do século XX, que concebia a escola como uma instituição voltada para a formação de mão de obra para atender à demanda crescente do mercado de trabalho decorrente da industrialização.

Essa abordagem pode ser interpretada como uma preparação apressada, que priorizava a assimilação de conhecimentos básicos. Zilberman (2008) também aponta como um dos reflexos dessa crise, a falta de leitura entre os estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem levado a uma diminuição do sentido das aulas de literatura, com a finalidade desse ensino sendo questionada por alunos e professores.

Em contraponto, Costa (2012) defendeu que, no ensino, a literatura deveria ocupar um espaço privilegiado, não apenas pela leitura de textos literários, mas também pela aquisição de metalinguagens, convenções e aspectos característicos desse campo.

A atuação dos professores nesse processo é essencial, pois cabe a eles estimular o prazer pela leitura e proporcionar experiências que favoreçam a autonomia dos alunos em suas escolhas literárias.

A adoção das sequências básica e expandida do letramento literário (Ver Cosson, 2022), assim como a implementação dos círculos de leitura, são caminhos que podem contribuir significativamente para essa formação. Além disso, é necessário conscientizar os alunos sobre a literatura na sociedade, demonstrando que a leitura literária não é apenas um exercício escolar, mas um processo formativo que exige envolvimento e reflexão.

Nessa perspectiva, Ribeiro e Silva (2023) alertam que:

> A Literatura é uma das mais importantes formas de expressão humana e desempenha um papel fundamental na sociedade. Entretanto, o que percebemos na atual educação brasileira é a desvalorização da Literatura e, consequentemente, um ensino fragilizado e desvinculado da realidade dos estudantes. A escassez de formação para profissionais da educação e a crescente influência da mídia e das tecnologias digitais tem contribuído para uma cultura de superficialidade e imediatismo, em que o entretenimento fácil, muitas vezes, suplanta a contemplação de obras literárias mais complexas (Ribeiro; Silva, 2023 p. 1 grifo nosso).

No contexto educacional, a literatura continua a ser uma ferramenta central no desenvolvimento das habilidades de leitura e análise crítica, competências essenciais para o crescimento intelectual e pessoal dos indivíduos. No entanto, na atualidade, os alunos têm acesso a várias formas de distração e entretenimento, frequentemente mais atraentes do que os livros literários físicos.

Desta forma, embora ainda persistam desafios no ensino da literatura, observa-se avanços na área, especialmente no diálogo com as artes e as novas tecnologias. Esses progressos demonstram que há espaço para transformações e que as inquietações acerca do ensino da literatura são um indicativo positivo de que mudanças podem ocorrer.

Em nossa prática docente, percebemos que a consolidação dessas transformações depende do compromisso das instituições de ensino, bem como da cooperação do corpo docente e da valorização da literatura como um elemento essencial na formação dos estudantes.

Ao ampliar a concepção de leitura, Cosson (2022) enfatiza que a capacidade de ler se desenvolve por meio da prática, desde que esta ocorra de maneira formativa. Essa formação se consolida a partir da leitura de textos diversos, da adoção de diferentes modos de leitura, da interação com textos que apresentam desafios e respondem a demandas específicas, da avaliação crítica do que é lido e do aprendizado contínuo sobre os processos de leitura.

A partir dessas dimensões, o letramento literário se estabelece como um processo que, além de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, possibilita uma compreensão mais ampla da realidade social, permitindo ao leitor posicionar-se criticamente e intervir em seu meio.

Para que o letramento literário cumpra essa função de formar leitores críticos, é preciso compreender que o ato de ler se desdobra em diferentes níveis. Nesse sentido, como aponta Silva (2001), é possível distinguir ao menos três formas de leitura, ou três atitudes do leitor durante o ato de ler: a leitura mecânica, a leitura de mundo e a leitura crítica. Um leitor plenamente desenvolvido não se limita a um único tipo de leitura, mas transita entre essas três dimensões, compreendendo e utilizando-as de maneira integrada.

O letramento literário, ao abranger esses diferentes tipos de leitura, fornece o suporte necessário para que os leitores desenvolvam habilidades de interpretação e análise, permitindo-lhes compreender os textos em sua totalidade.

Para que os estudantes adquiram o domínio dessas três formas de leitura em sala de aula, é essencial que o professor atue como mediador, incentivando a percepção crítica do aluno e auxiliando-o a identificar elementos de sua realidade e de sua identidade nas obras literárias (Silva, 2001).

Assim, torna-se possível associar a leitura mecânica à leitura de mundo, ampliando a capacidade de reflexão sobre os textos. Também é fundamental que o educando seja estimulado a questionar e problematizar o que lê, desenvolvendo sua criticidade e estabelecendo conexões entre as informações do texto e outras fontes de conhecimento.

Dessa maneira, o letramento literário possibilita a formação de leitores críticos, sujeitos capazes não apenas de interpretar os textos literários, mas também de relacioná-los aos diferentes contextos sociais em que estão inseridos (Souza et al., 2021).

Cosson (2022) propõe uma série de práticas de leitura que podem ser incorporadas ao ambiente escolar, promovendo um contato mais significativo com a literatura. Entre essas práticas estão a leitura silenciosa sustentável, a leitura meditativa, o coro falado, a dramatização, a contação de histórias, o fandom, o RPG, a resenha e o seminário.

Todas essas estratégias podem ser aplicadas a diferentes tipos de leitura e, quando direcionadas ao estudo do texto literário, favorecem o encantamento dos alunos pela literatura e proporcionam resultados expressivos no desenvolvimento do letramento literário.

Dentre as diversas práticas, o autor confere atenção especial aos círculos de leitura, ressaltando sua relevância tanto no ambiente escolar quanto em espaços não formais. Essa abordagem é considerada privilegiada, pois, além de instigar o interesse pela fruição do texto literário, possibilita o compartilhamento de leituras e interpretações, evidenciando o caráter social da construção de sentidos.

2.1 Percurso e potencialidades da leitura compartilhada

A discussão sobre os círculos de leitura, abordada por Cosson, insere-se em uma perspectiva que valoriza a literatura como experiência social e cultural. Os círculos de leitura são apresentados como uma possibilidade de consolidar o letramento literário, proporcionando espaços para que os leitores possam compartilhar impressões, construir interpretações coletivas e estabelecer relações entre os textos e suas vivências.

Além disso, a leitura em grupo fortalece laços sociais, contribui para a formação da identidade dos participantes e promove o senso de solidariedade. O autor exemplifica a aplicação dos círculos de leitura fora da escola por meio dos clubes do livro, nos quais os integrantes se reúnem para discutir obras literárias e trocar impressões, ampliando assim sua compreensão da literatura e da realidade.

A respeito dos clubes do livro, Reis e Musse dizem que:

> (...) é um objeto de estudo observado por diversas disciplinas na área acadêmica brasileira. Encontramos pesquisas nos campos da Letras e Linguística, da Educação, da Sociologia, da Comunicação, entre outros. Assim, pensar esse objeto requer uma reflexão sobre como ele se encontra no campo epistemológico do século XXI. Reis e Musse (2021, p. 1).

A antropóloga francesa Michèle Petit (2010), aponta que os clubes do livro são fenômenos históricos, com origens no mundo anglo-saxão do século XIX. No entanto, sua popularização ocorreu principalmente a partir da década de 1990, quando começaram a se multiplicar em países como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Grécia e Espanha, sobretudo por meio de reuniões públicas e privadas, muitas delas realizadas em bibliotecas.

Esse crescimento demonstra a relevância dos clubes de leitura como espaços de sociabilidade e de incentivo à prática literária, fortalecendo o vínculo dos leitores com os livros e ampliando o acesso à literatura em diferentes contextos.

Os clubes do livro, segundo a pesquisadora alemã Corinna Norrick-Rühl (2019), podem ser compreendidos de quatro formas distintas na sociedade contemporânea. Primeiramente, há os clubes de leitura, nos quais grupos de leitores se reúnem para selecionar, ler e discutir uma obra específica.

Esse formato é amplamente utilizado em escolas, bibliotecas e outras instituições culturais. Além disso, a expressão “clube do livro” também se refere às sociedades bibliófilas,

que se dedicam à impressão de edições especializadas e exclusivas, normalmente inviáveis para a publicação comercial.

Outra aplicação do termo está relacionada às sociedades literárias dos séculos XVIII e XIX, cujos membros tinham acesso a bibliotecas particulares para empréstimo de livros ou leitura no próprio espaço do clube. Por fim, existem os clubes do livro voltados à comercialização de obras, conhecidos como clubes de assinatura, que oferecem aos seus membros a possibilidade de adquirir livros periodicamente.

Os clubes do livro também são objeto de estudo em pesquisas voltadas para a área da educação. A pesquisadora Luiza Maria (2016) destaca a relevância dessas iniciativas tanto no ambiente escolar quanto na formação de leitores ao longo da vida. Para a autora, a leitura, quando se torna um hábito, estimula a reflexão, desperta a curiosidade e amplia as possibilidades de expressão.

Segundo Maria (2016), o leitor habitual desenvolve maior capacidade argumentativa, faz conjecturas e avaliações, o que fortalece sua autonomia intelectual e sua participação ativa nos diálogos sociais.

Com o tempo, esse envolvimento com a leitura pode se estender à escrita, tornando-se um meio fundamental para o desenvolvimento educacional e social de crianças e adolescentes. Dessa forma, os clubes do livro não apenas incentivam a leitura, mas também contribuem para a construção do pensamento crítico e para a ampliação das práticas discursivas dos participantes.

Os clubes de leitura não são uma novidade no Brasil, mas nos últimos anos conquistaram maior visibilidade e adesão. A prática de reunir-se para discutir livros e compartilhar impressões sobre as leituras já existe há bastante tempo.

No Brasil, os registros históricos sobre clubes do livro estão presentes na obra “O Livro no Brasil”, de Laurence Hallewell (2017). De acordo com o pesquisador, o primeiro clube de assinatura de livros no país foi fundado em 1941 por Mário de Andrade, Cândido Portinari e Aníbal Machado, com foco na poesia. No ano seguinte, foi criada a Sociedade dos Cem Bibliógrafos do Brasil, que publicou 23 títulos para seus associados até encerrar suas atividades em 1968.

Ainda na década de 1940, surgiram os clubes “O Livro do Mês” e “Círculo Literário”. Em 1943, Mário Graciotti fundou o “Clube do Livro”, consolidando essa prática no país. Já o “Círculo do Livro”, fundado em março de 1973, tornou-se um dos mais populares, atingindo um número expressivo de assinantes – mais de 800 mil em todo o Brasil – e mantendo suas atividades até o final da década de 1990 (Hallewell, 2017).

No contexto brasileiro, esses clubes originaram-se tanto de encontros informais entre leitores quanto de iniciativas institucionais, como aquelas promovidas em escolas, onde grupos de estudantes se reuniam para debater obras literárias (Rossi, 2023).

Um exemplo significativo dessa prática é o clube de leitura criado por Luzia de Maria em 1982, quando atuava como professora no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói (Maria, 2016). Esse caso demonstra que os clubes de leitura já eram desenvolvidos há décadas, embora, com o advento da internet e das redes sociais, sua organização e alcance tenham se expandido consideravelmente.

O estudo realizado por Alcântara, Santos e Figueiredo (2024) revelou que diversos clubes de leitura têm se mantido ativos ao longo dos anos, demonstrando uma notável continuidade. Entre os exemplos destacados, encontra-se o Clube de Leitura Icaraí, em Niterói, Rio de Janeiro, que foi estabelecido em 1998 e já acumula 25 anos de existência.

Outro caso relevante é o Clube do Livro do Maranhão, sediado em São Luís, que há 13 anos incentiva a leitura literária. No Distrito Federal, o Clube do Livro – Leitura de Clássicos tem sido significativa na promoção do hábito de leitura desde 2008. Da mesma forma, o Clube do Livro de Teresina manteve-se ativo ao longo de uma década.

É perceptível que o período entre 2019 e 2021 registrou um crescimento expressivo na criação de clubes de leitura no Brasil. Além disso, o ano de 2014 também se destacou como um momento de expansão dessas iniciativas. Um exemplo representativo dessa fase é o Clube de Leitura de Imperatriz, no Maranhão, bem como o Clube do Livro PVH, em Rondônia, ambos ainda em atividade. Já em 2019, durante a crescente popularização dos clubes de leitura, novas iniciativas surgiram com públicos e propósitos distintos (Alcântara; Santos; Figueiredo, 2024).

Dentre esses, destacam-se o Clube de Leitura do CCH, voltado para a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); o Lendo Mulheres Cuiabá, na capital do Mato Grosso, direcionado ao público em geral e focado na literatura escrita por mulheres; o Clube de Ficcionistas, em São Paulo, que se mantém sem vínculos institucionais; e o Clube de Leitura Eneida de Moraes, em Brasília, vinculado à Biblioteca Salomão Malina e aberto a toda a comunidade (Alcântara; Santos; Figueiredo, 2024).

O crescimento observado nos clubes de leitura em 2021 pode estar relacionado ao aumento da sua visibilidade em redes sociais e outras plataformas digitais, além da necessidade de interação social que se intensificou diante das restrições impostas pelo isolamento durante a pandemia.

A pesquisa de Barros e Haiashida (2021) analisou as percepções dos integrantes do Clube de Leitura da FECLESC/UECE, destacando sua relevância para o desenvolvimento do letramento literário e acadêmico.

O estudo, de caráter exploratório, baseou-se na aplicação de questionários e na coleta de depoimentos dos participantes, permitindo compreender como o clube impactou suas práticas de leitura e escrita. Criado em 2020 e retomado remotamente em 2021 devido à pandemia, o clube proporcionou um espaço de troca e aprendizado, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento social.

Os resultados indicaram que os participantes valorizam a experiência e reconhecem a importância do clube para seu aprimoramento como leitores e escritores. No entanto, foi identificada a carência de espaços voltados à disseminação e discussão da leitura, o que reforça a importância destas iniciativas na formação de leitores críticos e engajados.

Além disso, a permanência de integrantes de um ano para o outro fortaleceu a continuidade das atividades, permitindo que experiências anteriores fossem compartilhadas e contribuíssem para o enriquecimento das novas edições do clube (Barros; Haiashida (2021).

A pesquisa de Barros e Haiashida (2021) evidencia que os clubes de leitura não apenas incentivam a prática da leitura, mas também auxiliam no desenvolvimento de competências acadêmicas, especialmente no que diz respeito à análise e interpretação textual.

Os depoimentos coletados indicam que a participação no grupo impactou diretamente a relação dos leitores com os textos, aprimorando tanto a compreensão quanto a produção escrita. E a sistematização das respostas obtidas nos encontros possibilitou o planejamento de novas atividades, visando tornar o clube um espaço ainda mais inclusivo e formativo.

No contexto mais amplo da ascensão dos clubes de leitura no Brasil, conforme discutido anteriormente, o estudo de Barros e Haiashida (2021) reforça a relevância dessas iniciativas para o fortalecimento da cultura leitora e do pensamento crítico. A experiência do Clube de Leitura da FECLESC/UECE exemplifica como esses espaços podem contribuir para a formação de leitores autônomos e reflexivos, além de mitigar a falta de ambientes institucionais voltados à leitura e ao debate literário.

A pesquisa de Borges (2024) analisou a importância do letramento literário no ensino fundamental, com foco na experiência do Clube de Leitura “Vem ler com a Gente!” da Escola Estadual Anísio José Moreira, em Mirassol – SP.

O estudo abordou a complexidade do processo de letramento literário dentro do ambiente escolar, considerando as dificuldades de recepção, divulgação e acessibilidade das

obras literárias, em um contexto em que há carência de projetos direcionados ao incentivo à leitura.

Para enfrentar esse desafio, Borges (2024) adotou como estratégia a criação do clube de leitura, com o objetivo principal de desenvolver a competência leitora dos estudantes da educação básica, promovendo maior engajamento com a literatura e estimulando a formação de leitores juvenis. Metodologicamente, a pesquisa utilizou a concepção do círculo de leitura proposta por Rildo Cosson, estruturando-se em duas etapas: leitura de textos contemporâneos e leitura de obras canônicas.

Os resultados de Borges (2024) indicaram maior envolvimento dos alunos com os textos contemporâneos, devido à proximidade temática com seu universo sociocultural, enquanto as obras canônicas exigiram abordagens diferenciadas para despertar interesse e garantir a compreensão dos estudantes.

A necessidade de intervenções específicas para promover o letramento literário foi uma das principais conclusões do estudo, demonstrando que estratégias direcionadas podem fortalecer a relação dos alunos com a literatura e aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação.

Além do impacto direto no desenvolvimento da competência leitora, o Clube de Leitura "Vem ler com a Gente!" também teve efeitos positivos na comunidade escolar. O envolvimento dos pais, tanto no suporte financeiro quanto no estímulo à leitura em casa, contribuiu para a criação de um ambiente favorável à valorização da literatura.

O clube de leitura tornou-se um espaço de troca e pertencimento, extrapolando os limites da sala de aula e promovendo um diálogo mais amplo entre alunos, professores e familiares. A pesquisa de Borges (2024) reforça, assim, o potencial dos clubes de leitura como ferramentas pedagógicas eficazes, capazes de transformar o ensino da literatura e incentivar o pensamento crítico.

Com o avanço das redes sociais e a ampliação das formas de comunicação proporcionadas pela internet, essas iniciativas passaram a assumir novas configurações, expandindo-se para ambientes virtuais (Alcântara; Santos; Figueiredo, 2024).

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças profundas na maneira como as pessoas se relacionam, interagem e compartilham experiências, impactando diretamente os clubes de leitura. Durante os anos de 2020 e 2021, as medidas de distanciamento social tornaram inviáveis os encontros presenciais, forçando esses grupos a migrar para o ambiente virtual (Alcântara; Santos; Figueiredo, 2024).

Alcântara (2022) aponta que, diante dessas restrições, os clubes tradicionais precisaram adaptar-se às plataformas digitais para continuar suas atividades. Dessa forma, mesmo em meio ao isolamento social, a literatura se manteve como um meio de escape e os encontros virtuais permitiram que as discussões literárias seguissem ocorrendo.

Desse modo, um clube de leitura, em sua concepção atual, pode ser entendido em duas dimensões complementares. A primeira é sua dimensão prática: encontros regulares (presenciais ou online) para debater uma obra literária previamente escolhida. A segunda é sua dimensão funcional: a criação de um espaço de diálogo que estimula a troca de experiências, a análise crítica e a discussão aprofundada dos temas presentes no texto.

De acordo com Kugler (2022), os clubes de leitura são instrumentos que auxiliam na preparação do indivíduo para a vida. Essa metodologia é aplicada com sucesso em diversos países (Rouech et al., 2022), além de ser utilizada como meio de incentivo ao desenvolvimento profissional (Landry; Richard; Layou, 2022).

> Os clubes de leitura oferecem ganhos significativos tanto para os estudantes quanto para os mediadores. Além de promoverem hábitos leitores, proporcionam um espaço de diálogo crítico sobre desafios societais, incentivam a leitura como meio de emancipação e transformação do mundo, e expandem o conhecimento literário para além dos limites convencionais. Os clubes de leitura desenvolvem competências e criam conhecimento. Eles são, desse modo, um espaço de liberdade que permite interrogar o mundo e desenvolver, nos participantes, uma aprendizagem cidadã (Azevedo, 2023, p. 122).

A participação em clubes de leitura oferece diversos benefícios para a formação de leitores. A troca de opiniões durante as discussões amplia a compreensão dos participantes, pois oferece diferentes pontos de vista que enriquecem a experiência de leitura.

Além disso, os clubes de leitura promovem a celebração da diversidade literária ao explorar uma gama variada de temas, culturas e estilos. A exposição à diferentes perspectivas e a possibilidade de descobrir novas obras contribuem para a formação de leitores mais ecléticos e informados (Agnol; Ceccagno, 2021; Formiga; Inácio, 2022).

A criação de um ambiente onde os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões, dúvidas e entusiasmos é fundamental. Esse espaço de troca de ideias facilita a construção de uma comunidade literária coesa, onde a paixão pela leitura é compartilhada.

Dessa forma, o clube de leitura não apenas incentiva o prazer pela literatura, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades como o respeito aos turnos de fala, à retórica e à reflexão crítica, além de proporcionar uma compreensão mais profunda do impacto transformador que os livros podem ter na vida dos leitores (Schmitz-Boccia, 2012).

Comparado a outras estratégias metodológicas, o clube de leitura apresenta vantagens distintas. Em primeiro lugar, sua natureza não elitista permite que qualquer tipo de texto seja compartilhado, tornando a leitura um ato de liberdade, onde os participantes compartilham suas leituras pessoais sem o medo de serem avaliados (Azevedo, 2023).

Essa atmosfera de pluralidade e autonomia se deve, em grande parte, ao fato de que, ao contrário de contextos de aprendizagem formal, onde as leituras são frequentemente obrigatórias e avaliadas de forma prescritiva, no clube de leitura a leitura é voluntária e feita por prazer, como apontado por Cerrillo (2006).

Para que esse espaço de partilha e apreciação literária se concretize, o papel do mediador é essencial. Em um clube de leitura, o mediador tem a função de facilitar o diálogo, inclusive partilhando suas próprias reflexões, e garantir que todos tenham oportunidade de contribuir. Para isso, ele deve incentivar ativamente os leitores mais reservados a se expressarem, ao mesmo tempo em que modera o tempo de participação dos membros, assegurando um espaço de partilha equilibrado e respeitoso para todos.

Nesse sentido, para garantir a promoção do letramento literário, é imprescindível oportunizar aos estudantes momentos e espaços onde possam apreciar os textos literários, interagir com outros leitores, propor, receber sugestões, compartilhar suas preferências e experiências com a literatura.

Conforme demonstram as pesquisas examinadas neste capítulo, os clubes de leitura transcendem o simples acesso ao conhecimento literário. Ao estimular o pensamento crítico e a troca de perspectivas, essas práticas de leitura coletiva funcionam como espaços para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, como a criatividade, o diálogo e a empatia, reafirmando-se como uma ferramenta pedagógica fundamental para a formação de uma nova geração de leitores: mais ativos, engajados e, acima de tudo, mais humanos

2.2 Clubes de leitura: espaços de interação, cooperação e aprendizagem

A nomenclatura para a prática de leitura compartilhada em pequenos grupos é diversa. Schmitz-Boccia (2012) e Bortolin e Almeida Júnior (2011) destacam que há diferentes denominações para esses espaços de interação literária, como círculos de leitura, rodas de leitura, tertúlias literárias e encontros de leitura.

O termo “clube do livro” também é frequentemente utilizado para designar essas iniciativas, embora, em alguns contextos, esteja mais associado a serviços de assinatura nos quais os participantes recebem exemplares selecionados diretamente em suas casas.

> A designação clube de leitura parece ser mais apropriada, emergindo uma denominação mais pertinente, visto que carrega uma conotação intrínseca com a atividade chave do clube, que consiste na leitura e análise conjunta de obras literárias por seus participantes. Além disso, essa nomenclatura evoca atitude participativa e inclusiva, enfatizando os membros que se reúnem para compartilhar e trocar ideias, perspectivas e experiências sobre a obra em pauta (Alcântara; Santos; Figueiredo, 2024, p. 5-6).

Além disso, deve-se levar em conta a tradição que envolve a expressão "clube de leitura", amplamente reconhecida e compreendida em diferentes contextos culturais. Alcântara, Santos e Figueiredo (2024) argumentam que a escolha desse termo contribui para a clareza na comunicação acadêmica e favorece a compreensão do tema dentro do meio acadêmico.

Para o pesquisador brasileiro Rildo Cosson,

> Seja na forma de círculos de literatura, seja na forma de clube do livro ou clube de leitura, os círculos de leitura são exemplos de como comunidades de leitores podem ser organizadas e ter seus protocolos de leitura explicitados para os grupos. É por isso que se pode dizer que os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. (Cosson, 2014, p. 154).

Engajar-se em um círculo de leitura significa participar de ato de compartilhamento de interpretações, no qual os múltiplos sentidos extraídos dos textos são debatidos, revelando como eles contribuem para a formação da identidade dos leitores e de sua percepção social. (Cosson, 2014). Nesse sentido, a formação de círculos de leitura na escola apresenta-se como estratégia motivadora para trabalhar a literatura com alunos do Ensino Fundamental.

Essa abordagem transforma a leitura, muitas vezes vista como uma atividade solitária e impositiva, em uma experiência coletiva e dinâmica. Ao compartilhar suas impressões, os estudantes aprendem a ouvir, a argumentar e a valorizar múltiplas perspectivas, desenvolvendo não apenas sua competência leitora, mas também a empatia e o pensamento crítico.

Sob essa ótica, Caetano (2019) afirma que o clube de leitura é essencial para estimular os vínculos entre leitor-livro e entre leitor-leitor, de modo que o interesse em destacar tempo para ler vai crescer se o leitor estiver vinculado a um grupo e vice-versa.

Janine Durand, em entrevista à reportagem "Clubes de leitura: formação de leitores e bibliodiversidade", em agosto de 2014, enumera alguns objetivos de um clube de leitura:

> (1) Promover a democratização do acesso à leitura; (2) contribuir para a formação de

> um público leitor, crítico e criativo; (3) incentivar o debate, interação e a socialização do conhecimento; (4) formar mediadores de leitura e autonomizar os clubes após um período de incubação (de duração variável, a depender da dinâmica do grupo); (5) ampliar o tempo de leitura e o repertório dos participantes, além de incentivar o desenvolvimento do prazer pela experiência de leitura. (Durand, 2014).

Na Base Nacional Comum Curricular, participar de práticas de leitura literária é uma habilidade a ser desenvolvida nos quatro anos do ensino fundamental II. A habilidade EF69LP46 do campo artístico-literário da BNCC se refere à leitura compartilhada, à recepção de obras literárias e aos clubes de leitura:

> Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (Brasil, 2017).

Nessa direção, a discussão empreendida por Otoni (2023) evidencia que a relevância dos clubes de leitura na escola cumpre à demanda de atender aos documentos oficiais que norteiam a educação formal e também propicia aos alunos a efetivação da prática da leitura literária como fruição.

Álvarez-Álvarez (2016) destaca que as práticas de leitura importantes na atualidade se apropriam do paradigma da leitura dialógica, dando relevância não só à leitura, mas também à interação entre os leitores. Sob esse paradigma, a autora aponta três práticas sociais, culturais e educativas: tertúlias literárias, rodas literárias e clubes de leitura. De acordo com a autora, clubes de leitura são redes de pessoas, consumidoras de literatura, que se reúnem periodicamente para discutir uma obra de sua escolhida pelo grupo.

Michèle Petit (2008) destaca a formação do vínculo social por meio da leitura: “A leitura, tal como é praticada atualmente, convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhar, de socializar.” (Petit, 2008, p. 94). Para a autora, a leitura é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo.

De acordo com sua pesquisa, a leitura permitiria romper o isolamento ao possibilitar o acesso a espaços mais amplos, viajar sem sair do lugar, abrir-se para o novo: “A leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros.” (Petit, 2008, p. 100)

Segundo Alliende e Condemarín (2005, p. 179), “Os leitores constroem significados

sobre o que ouvem ou que leem usando os seus conhecimentos prévios. Também constroem significados na medida em que interagem com outras crianças e adultos comentando as histórias".

Bajour (2012) salienta que conversar sobre os textos é voltar a lê-los, é expandir a nossa percepção. Muitas vezes somos surpreendidos com os sons de nossa própria interpretação ao compartilhar com os outros o que o texto nos suscitou: "Por para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam". (Bajour, 2012, p. 23)

De acordo com a autora, a escuta da interpretação dos outros se reformula no encontro com a nossa, gerando algo novo, pois os fragmentos de sentido que originamos no encontro com o texto entram em contato com os sentidos produzidos por outros leitores, nos levando aonde não chegaríamos com a leitura solitária.

No mesmo sentido de Bajour (2012), a perspectiva apontada por Cosson (2022, p. 27) é a de que a interpretação da leitura é um ato solidário: "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço".

Os clubes de leitura na escola são mais do que espaços democráticos para a troca de experiências sobre literatura. Nos clubes, criam-se condições para a prática das relações sociais éticas e responsáveis, desenvolvem-se competências sociais e emocionais essenciais para a realização pessoal e educacional dos estudantes.

As competências socioemocionais são as habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam desenvolver para lidar coerentemente com as frustrações, as dificuldades e as situações desafiantes que surgirão em sua trajetória na escola, na vida pessoal e profissional.

A Competência Geral 9 da Base Nacional Comum Curricular explicita as habilidades socioemocionais que são desenvolvidas em ambientes colaborativos, como os clubes ou círculos de leitura.

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017).

Construir o conhecimento sobre empatia e cooperação pressupõe o trabalho em equipe,

com divisão de tarefas, compartilhamento de saberes, respeito às ideias opostas, além da análise e discussão de situações reais ou fictícias (literárias) em que houve falta de empatia, intolerância e resistência às diferenças.

De acordo com Catalina Pagés e Maria Lamas Aparecida (2018, p. 27), “a leitura e o debate em grupo criam um espaço para os jovens dividirem suas experiências e ampliarem o universo de conhecimento por meio das palavras e do vínculo com o outro."

Para as autoras, as competências socioemocionais são essenciais para gerenciar nossas emoções, construir relacionamentos positivos com as outras pessoas, além de formular, objetivos e projetos de vida.

No entendimento das autoras, os círculos de leitura contribuem para o desenvolvimento dessas competências: “Os textos literários apresentam personagens e situações com as quais os jovens se identificam. (...) Essas obras, lidas em grupo, contribuem para o desenvolvimento integral dos jovens, a fim de que possam superar as dificuldades e construir um projeto de vida.” (Pagés; Aparecida, 2018)

Reiterando os aspectos já citados, conclui-se que um clube de leitura é um espaço democrático de leitura, de trocas de experiência sobre a fruição da literatura. Permite a apropriação do universo discursivo. Desenvolve habilidades de socialização e comunicação. Fomenta possiblidades de diálogo, interação. Fortalece a empatia e o respeito ao outro. Ajuda a desenvolver competências sociais e emocionais essenciais para a realização pessoal e profissional.

Desta forma, os clubes de leitura, conforme analisado ao longo deste capítulo, configuram-se como espaços de interação, cooperação e aprendizagem essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, do repertório cultural e da valorização da diversidade.

2.3 Corpus literário: *Tumbu* (2007)

Tumbu é uma obra literária infantojuvenil escrita pelo autor pernambucano Marconi Leal. Publicado em 2007 pela editora 34, o livro possui 21 capítulos e 192 páginas. As quatorze ilustrações, em preto e branco, de Dave Santana e Maurício Paraguassu retratam espaços e momentos significativos da jornada vivenciada pelo protagonista.

Considerada por alguns pesquisadores como uma obra literária importante para promover o ensino da história e cultura afrobrasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03, *Tumbu* retrata o drama da exploração escravagista no Brasil colonial. Entretanto, nossa pesquisa

utilizará o instrumental da topoanálise na contextualização e interpretação da obra, ou seja, se deterá, prioritariamente, na investigação dos espaços da narrativa.

A escolha de desenvolver uma apresentação mais detalhada do livro é essencial para contextualizar o universo da obra, fornecendo uma base para a implementação das atividades pedagógicas previstas.

Após presenciar a captura brutal de seus pais, sem poder intervir, Tumbu ignora os perigos da jornada e aventura-se, ingenuamente, na missão de resgatá-los. Assim, para embarcar no navio que transporta africanos escravizados para o Brasil, o garoto recorre ao amigo Pedu, uma criança branca que ocasionalmente viajava com o pai no navio do tráfico.

O menino africano se despede de seu amigo Mukondo e de sua querida Uembu e, com a ajuda de Pedu, embarca clandestinamente em um navio negreiro com destino ao Brasil. Tumbu atravessa o oceano Atlântico em condições degradantes de higiene e conforto, escondido dentro de um barril. Porém, a situação dos outros africanos que foram capturados e vendidos aos homens brancos é ainda mais desumana.

Após experimentar todos os sofrimentos da travessia, ele chega ao Brasil, especificamente em Recife. Durante a jornada, percorre algumas regiões de Pernambuco e interage com diferentes grupos sociais, como os indígenas, os vaqueiros do interior e os comerciantes portugueses das vilas litorâneas. Ao longo dessa jornada, o garoto mantém viva a esperança de reencontrar seus pais.

Ao desembarcar, percebe que encontrar seus pais será uma tarefa árdua e que sua vida no novo local será mais complicada do que imaginava. Capturado como escravo fugitivo e levado a uma fazenda de açúcar, Tumbu enfrenta os maus-tratos dos filhos do senhor do engenho. Ele relata que fora levado para servir de amigo do Rodriguinho, um menino dois anos mais novo que ele. Todavia, o menino da casa-grande passava o dia inteiro aporrinhando-o, fazendo-o de montaria, batendo-lhe com uma vara ou queimando-o com brasa quente para se divertir.

O tráfico negreiro europeu, que se estendeu do século XV ao XIX, envolveu a captura e venda de africanos nas regiões costeiras da África para servirem como escravos na Europa e nas Américas. Esse comércio transatlântico foi uma das práticas mais desumanas da História, causando um impacto profundo e duradouro nas sociedades africanas. Comunidades inteiras foram devastadas, com milhões de pessoas sendo arrancadas de suas terras, culturas e famílias. Essas populações foram forçadas a suportar condições desumanas durante a travessia do Atlântico, muitas vezes em navios abarrotados, onde doenças e maus-tratos eram comuns.

No Brasil, a chegada desses africanos forçados à escravidão teve um impacto significativo na formação da sociedade colonial. O trabalho escravo tornou-se a base da economia brasileira, especialmente nas plantações de açúcar e, mais tarde, nas plantações de café e nas minas.

A presença africana influenciou profundamente a cultura brasileira, moldando aspectos como a música, a religião, a culinária e a linguagem. No entanto, essa contribuição cultural veio a um custo imenso de sofrimento e opressão. A promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, marcou o início do fim do tráfico de escravos para o Brasil, embora a abolição completa da escravidão só tenha ocorrido em 1888, com a Lei Áurea. (Ver Mamigonian, 2020).

Mesmo após a abolição, os efeitos do tráfico negreiro e da escravidão continuaram a reverberar na sociedade brasileira, contribuindo para desigualdades socioeconômicas que persistem até hoje. Na obra de Marconi Leal, a personagem Tumbu narra sua trajetória, expondo o sofrimento vivido e testemunhado durante o tráfico e a escravidão no período colonial brasileiro:

> Sempre achei que esse Brancões (sic) fossem meio tontos da cabeça, mas a pessoa não saber plantar, nem colher, nem caçar, nem pescar e precisar trazer uns povos lá do outro lado do mundo, só para fazer isso por eles é burrice demais! Por que é que eles não pedem prá gente explicar como se faz? Aí eles aprendem e a gente volta prá nossa terra em paz, pronto. E o que a gente fez prá eles tratarem a gente tão mal? (Leal, 2007, p. 52).

Na leitura de *Tumbu*, percebemos que a questão não se limita ao sofrimento de um garoto ou de uma família, mas se estende a todo um povo. No início da história, o personagem Tumbu relata que seu povo, os Kuolela, foi forçado a abandonar suas casas e se refugiar cada vez mais na selva, buscando um abrigo afastado dos traficantes americanos e europeus. Esse conflito e a tensão entre colonizadores e colonizados persistem em muitas realidades pós-coloniais, evidenciando-se principalmente nas disputas pela posse das terras quilombolas e indígenas.

As consequências da escravidão no Brasil ainda afetam a sociedade contemporânea, uma vez que os negros continuam a enfrentar marginalização. A obra *Tumbu* permite uma compreensão aprofundada de como essa marginalização foi imposta durante o período de escravização. As cenas descritas na obra oferecem uma visão das aflições vividas pelos negros durante o período escravagista no Brasil.

Assim, nesta seção, foi apresentada uma análise da obra *Tumbu*, destacando elementos-chave que ajudam a contextualizar a história do menino africano escravizado no Brasil colonial.

3 TOPOANÁLISE: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO NA LITERATURA

Topoanálise é um conceito criado por Gaston Bachelard, pensador francês, em seu livro *A poética do espaço*. Ozíris Borges Filho, pesquisador brasileiro, no livro *Espaço e literatura* ampliou o conceito de Bachelard, inaugurando uma teoria literária do espaço.

Uma revisão da literatura aponta para a necessidade de destacar que o conceito de topoanálise possui duas definições: a primeira, criada por Gaston Bachelard, seria "o estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima" (Bachelard, 1989, p. 202). A segunda definição, ampliada por Borges Filho, consiste no "estudo do espaço na obra literária"

Ozíris Borges Filho aceita a sugestão de Bachelard em relação à terminologia, mas discorda do teórico francês em relação à definição:

> Por topoanálise, entendemos mais do que "o estudo psicológico", pois a topoanálise abarca também todas as outras abordagens sobre o espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc., fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações com a personagem seja no âmbito cultural ou natural. (Borges Filho, 2007, p.33).

Esta pesquisa adotará a definição de topoanálise conceituada pelo teórico brasileiro. Para Souza (2021), "esse sentido dado por Borges Filho à topoanálise bachelardiana a transformou na ferramenta teórica mais bem estruturada e valiosa para a investigação do espaço nos estudos literários".

Uma questão central a ser abordada trata da escassez de pesquisas nessa área, pois a análise do espaço na literatura já foi desconsiderada pela maioria dos pesquisadores a respeito do interesse acadêmico por sua temática, conforme salienta Ariel Sessa (2015, p. 15): "Nas pesquisas realizadas a respeito da teoria do espaço, pude conhecer melhor a história desse tipo de estudo e confirmar que a sua desvalorização por meio da redução de pesquisas deu-se em um determinado momento."

Na obra *Espaço e romance* (1987), Antonio Dimas também destaca o pouco interesse na investigação do espaço em obras literárias. Entretanto, segundo ele, as investigações acerca do espaço na literatura se acentuaram a partir do final século XX.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que o interesse pelo estudo do espaço nos textos literários não surgiu no campo da teoria literária. "A grande mudança de perspectiva em relação à categoria literária espaço foi de geógrafos!" (Souza, 2021, p. 25)

Para uma compreensão mais completa desse tópico, é crucial explorar a relação entre literatura e geografia, cuja interface deu margem ao aumento das pesquisas acadêmicas no âmbito da investigação do espaço no texto literário.

Na obra *O espaço em criações romanescas: topoanálise e geograficidade* (2021), Souza afirma que geógrafos ingleses, franceses, alemães e estadunidenses passaram a reconhecer que a literatura (com exceção da ficção científica e da literatura fantástica) pode conter uma verdade e exibir uma linguagem direta e transparente na descrição do espaço.

Borges Filho confirma que o estudo do espaço na literatura tem caráter interdisciplinar. "Cumpre ao topoanalista, isto é, ao estudioso do espaço na literatura, a pesquisa da questão espacial também na geografia, na filosofia, na história, na arquitetura, etc." (Borges Filho, 2007, p. 13).

Sobre a aproximação entre geografia e literatura, a pesquisadora Júlia Fonseca de Castro (2016), compreende ambas as dimensões do conhecimento como expressões do pensamento que lidam com imensas extensões – o espaço da terra e as criações da palavra.

> A geografia mira o espaço; mais precisamente, o espaço terrestre e tudo o que nele está localizado: arranjos da vegetação, água, relevo e clima; as populações e seus *habitats*: cidades, ambientes rurais; movimento e conflitos: migrações humanas, formação e transformação de pequenas e grandes cidades. Já a literatura se realiza por meio das obras literárias, que se utilizam da linguagem verbal de modo a recriar o mundo, descrevendo o espaço e o tempo, mas, também, se interiorizando por personagens e seus sentimentos, pensamentos e enunciações que podem recorrer e expressar qualquer saber ou qualquer tipo de conhecimento. (Castro, 2016, p. 332-333)

Para Castro (2016), se percebemos a literatura como imitação da realidade, podemos pressupor que "a literatura poderia oferecer à geografia uma espécie de 'cartografia do real', expressando, inclusive, determinada época, sociedade. Fonte informativa, documental." (Castro, 2016, p. 340).

Para a autora, as pesquisas geográficas e as obras literárias são interpretações daquilo que, convencionalmente, denominamos de realidade. Sem ignorarmos as regras que ordenam o discurso científico e o literário, "a ciência e as artes são interpretações ou leituras criadas por sujeitos em contato com o mundo." (Castro, 2016, p. 344).

Considerando o exposto, fica evidente a relação entre literatura e geografia no estudo do espaço de uma obra literária. A paisagem, por exemplo, é um tema recorrente dos estudos geográficos e é, frequentemente, um elemento estudado na teoria literária do espaço. Contudo, em uma topoanálise, o conceito de paisagem toma como ponto de partida a questão do olhar.

Os estudos de Borges Filho (2007) concluem que a mais recente concepção de paisagem está relacionada à extensão espacial abarcada pela visão, à ideia de forma. Para o teórico, "à ideia de forma associa-se a de relação, ou seja, a vivência do homem nesse espaço." (Borges Filho, 2007, p. 27).

O território é outro tema da geografia presente na análise do espaço na literatura. Desde os primórdios da Geografia, a definição de território está relacionada à ideia de poder. Como afirma Borges Filho (2007, p. 28), território é o espaço dominado por algum tipo de poder, é o espaço enfocado do ponto de vista político ou da relação de dominação-apropriação. Assim, com base no conceito de território, o topoanalista pode analisar as relações de poder, de dominação-apropriação na obra literária.

Primeiro, deve-se analisar se o espaço pode ser classificado como território, ou seja, se há relação de dominação-apropriação entre o espaço, natureza ou cenário, e as personagens. Segundo, deve-se investigar de que forma o poder é ali exercido, se por coerção ou por sedução. A partir dessas respostas, o topoanalista pesquisa quais são as consequências dessa relação de poder, que envolve o espaço, para a construção do enredo.

Em resumo, nossa pesquisa adotou a definição de topoanálise conceituada e sistematizada pelo pesquisador brasileiro Ozíris Borges Filho. No livro *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise* (2007), ele propõe um roteiro para os interessados em uma efetiva topoanálise (2007, p. 169): "A intenção é didática: aproximação entre o interessado na pesquisa do espaço e essa metodologia. O roteiro, é claro, não deve ser visto como uma camisa de força."

Com base nesses pressupostos, apresentaremos, a seguir, a definição dos principais itens do roteiro – além das funções do espaço – que foram abordados na proposta de letramento literário com base no estudo do espaço da obra *Tumbu*.

3. 1 Geografias da ficção: uma proposta de roteiro topoanalítico

O livro *Espaço e literatura: introdução à topoanálise* (2007), de Ozíris Borges Filho, reúne as bases teórico-metodológicas para a topoanálise de uma obra literária. O autor apresenta uma sugestão de roteiro para a topoanálise composto de oito categorias de análise do espaço:

I. Inventário dos espaços de uma obra e suas funções na narrativa: macroespaços (campo x cidade, interior e litoral, norte e sul) e microespaços (cenário e natureza);
II. Coordenadas espaciais: lateralidade, frontalidade, verticalidade, prospectividade centralidade, amplitude e inferioridade;

III. A espacialização: franca (narrador em 3ª), reflexa (personagem em 1ª ou 3ª pessoa) e dissimulada (ação e espaço);
IV. Os gradientes sensoriais: visão, audição, olfato, tato e paladar;
V. A fronteira (ou ausência de): artificial, natural, tensa, distensa;
VI. A morfossintaxe espacial ou espaço linguístico: advérbios, pronomes, verbos, adjetivos, entre outros;
VII. A Topopatia: topofilia e topofobia (claustrofobia, agorafobia etc.);
VIII. A Toponímia: Nomes próprios e comuns (semelhança, contraste e indiferença).

Para promover o letramento literário com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, esta pesquisa delimitou quatro categorias de análise do texto literário, apresentadas na sequência:

3.1.1 As funções do espaço

A topoanálise é o processo de investigação do espaço em toda a sua riqueza, em toda a sua dinamicidade na obra literária Borges Filho (2007). Dessa forma, o topoanalista deve desvendar os diferentes efeitos de sentido inerentes aos espaços criados pelo narrador, sejam psicológicos ou objetivos, sociais ou íntimos.

Para o teórico, a criação do espaço no texto literário pode exercer finalidades diversas e classificar todas essas funções seria uma tarefa infrutífera. No entanto, ele destaca sete funções do espaço dentro do texto literário:

1 – Caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem.

Trata-se dos espaços fixos da personagem, locais em que moram ou frequentam assiduamente. Assim, seria possível prever as atitudes da personagem pela escolha e pela disposição dos objetos no espaço. “O espaço caracterizador é em geral restrito – um quarto, uma casa –, refletindo na escolha dos objetos, na maneira de dispor e conservar, o modo de ser da personagem (Lins, 1976).

2 – Influenciar as personagens e também sofrer suas ações.

Muitas vezes, o espaço influencia a personagem a agir de determinada maneira. Encontramos exemplos dessa função do espaço nos romances naturalistas. Há casos em que o espaço não reflete a personagem, ele a transforma.

3 – Propiciar a ação.

O espaço é favorável às ações da personagem. Mas ela é influenciada a agir de tal modo por outros fatores, não pelo espaço.

4 – Situar a personagem geograficamente.

Nesse caso, o espaço exerce uma função denotativa. Não há nenhuma relação simbólica. A função do espaço é indicar onde está a personagem quando aconteceu determinado fato.

5 – Representar os sentimentos vividos pelas personagens.

Esses são espaços transitórios onde se pode observar a existência de uma analogia entre o espaço em que a personagem se encontra e àquilo que está sentindo. Quando há uma relação de homologia entre personagem e espaço, trata-se de um espaço homólogo.

6 – Estabelecer contrastes com as personagens.

Essa função ocorre quando não há nenhuma relação entre o espaço e o sentimento da personagem. O espaço será heterólogo quando estiver em contraste com o íntimo da personagem.

7 – Antecipar a narrativa.

Os índices presentes no espaço indicam os caminhos seguintes da narrativa. "Por exemplo, suponhamos que o herói está se escondendo do seu algoz. O narrador, ao apresentar o espaço em que o herói se encontra, mostra-nos uma faca que servirá para a defesa do herói." (Borges Filho, 2007).

3.1.2 Inventário dos espaços de uma obra/topografia literária

Para Borges Filho (2007), a primeira tarefa de um topoanalista é o inventário espacial, que consiste no mapeamento dos espaços da narrativa. Assim, para realizar essa topografia literária, ele apresenta um critério de divisão que se inicia com a segmentação do texto.

O pesquisador afirma que o topoanalista precisa estar atento aos deslocamentos de locais que ocorrem dentro da narrativa. Ele chama de *percurso espacial* a sequência de espaços que servem para o desenrolar do enredo.

Na análise de um texto do ponto de vista do espaço, devemos observar se existem grandes e/ou pequenas movimentações espaciais das personagens. "Cumpre verificar se o texto pode ser dividido em macro e microespaços." (Borges Filho, 2007, p. 46). Nessa perspectiva, o autor defende que

> ... será que no texto analisado encontramos oposição entre regiões? norte-sul, leste-oeste. Existe ainda a possibilidade de oposição entre continentes como, por exemplo,

> Europa-América. A esses espaços maiores, polarizados em regiões ou países, podemos chamar de macroespaços. (Borges Filho, 2007, p. 46).

Segundo Borges Filho, depois de detectar se a narrativa possui macroespaço, devemos verificar quais são os microespaços que o compõem. Desse modo, separam-se os microespaços, considerando as características específicas dos dois tipos essenciais do espaço: o cenário e a natureza.

Após segmentar o texto em cenários e naturezas, o topoanalista analisa cada um deles, identificando os temas neles trabalhados e quais as relações que estabelecem com o tema e o assunto centrais do texto.

Na teoria da topoanálise entende-se por cenário os espaços criados pelo homem. "Ao topoanalista cumpre fazer o levantamento, o inventário mesmo desses espaços bem como os temas e valores presentes nele (Borges Filho, 2007, p. 47). São exemplos de cenários: a casa, a rua, o ônibus, o metrô, a igreja, a cafeteria, etc.

Em uma topoanálise, a natureza são os espaços não construídos pelo homem, como a floresta, o rio, o mar, o deserto, etc. De acordo com Borges Filho (2007), esses espaços devem ser inventariados e estudados conforme seus efeitos de sentido no texto literário. Vale salientar que algumas obras podem apresentar espaços híbridos, ou seja, espaços que participam tanto da natureza quanto do cenário. Em uma investigação topoanalítica, um jardim, por exemplo, é considerado um espaço híbrido.

O conceito de ambiente possui múltiplas definições. Entretanto, para a topoanálise, a concepção de ambiente significa a soma do cenário ou da natureza mais a presença de um clima psicológico, ou seja: cenário + clima psicológico = ambiente; natureza + clima psicológico = ambiente.

Para Borges Filho (2007), a ocorrência de ambiente na narrativa ocorre, por exemplo, quando se dá a sinergia entre ação e natureza. Ele exemplifica: o narrador apresenta uma sequência de figuras como noite, chuva, vento forte, trovões e relâmpagos e, a essas figuras, justapõe um personagem agindo, nesse espaço, com a intenção de cometer um crime.

> ...à ação negativa, vil da personagem corresponde uma natureza tempestuosa, que evoca e favorece ações macabras. De acordo com o imaginário humano esse clima meteorológico está impregnado de negatividade, de augúrios. Assim, em vez de natureza, temos aí um ambiente. (Borges Filho, 2007, p.50).

Em uma topoanálise, os espaços básicos do texto literário são natureza e cenário. Ambos, dependendo das implicações subjetivas, podem se tornar ambiente ou paisagem.

Reafirmamos que a definição de paisagem que interessa à topoanálise corresponde à ideia do olhar. Sendo assim, no estudo do espaço de uma obra, o cenário ou a natureza serão classificados como paisagem quando apresentarem as três características: 1. extensão; 2. vivência; 3. Fruição (Cf. Borges Filho, 2007).

Para o pesquisador brasileiro, referência nos estudos do espaço na literatura, a paisagem é um item importante para a análise literária e o topoanalista deve estar atento para perceber os variados efeitos de sentido que ela pode conter.

3.1.3 Os gradientes sensoriais

Em uma topoanálise devemos observar de que maneira os sentidos atuam na relação da personagem com o espaço. "Como existe uma variação de proximidade/distância nos sentidos em relação ao espaço, adotou-se, nesse item da topoanálise, a terminologia gradientes sensoriais" (Borges Filho, 2007, p. 69).

Para a análise dos espaços na obra literária, os gradientes sensoriais são os sentidos humanos: visão, audição, olfato, tato e paladar. "Teoricamente, o narrador poderá salientar um ou outro sentido ou trabalhar com todos. A partir disso, os efeitos de sentido são infinitos. O topoanalista deve estar atento a essa multiplicidade de fatos." (Borges Filho, 2007, p. 100)

3.1.4 A morfossintaxe espacial

Borges Filho (2007, p. 123-143) apresenta a exemplificação da análise do espaço do ponto de vista linguístico e sua aplicabilidade no texto literário da seguinte forma:

I. Pronomes demonstrativos: indicando o espaço: este, isto; esse, isso; aquele, aquela, aquilo, aqueloutro.

II. Advérbios de lugar: aqui e cá, ali, lá, acolá.

III. Outros advérbios, locuções e preposições

a) Perspectiva horizontal

a1. frente: adiante (de), diante de, defronte (de), defronte (a), em frente (de), em frente (a), em face de, em face a, frente a, à frente (de), de frente para, perante, ante, antes (de).

a2. atrás: atrás (de), detrás (de), de costas para, depois de, após.

b) Perspectiva vertical

b1. frente: alto: sobre, em cima (de), acima (de)

b2. baixo: sob, embaixo (de), abaixo (de).

IV. Verbos espaciais

Direcionalidade:

a) Verbos de orientação horizontal: ir, vir, trazer, levar, voltar, partir, chegar.

b) Verbos de orientação vertical: subir, descer.

Englobamento: aumentar, diminuir, ampliar, reduzir, sair, entrar, estender, concentrar, espalhar, reunir, alagar, transbordar, agregar, etc.

V. Adjetivos: Alto, comprido, largo, espesso/grosso, (pro)fundo, amplo.

VI. Afixos: mini, micro, macro, arqui, super, hiper e ultra.

Como nossa pesquisa diz respeito ao trabalho com a literatura e não com a gramática, não consideramos operacional o estudo e a identificação de todos os termos da morfossintaxe espacial apresentadas pelo teórico Borges Filho. Nosso objetivo não era realizar a descrição detalhada do espaço da obra de Marconi Leal, mas, como dito anteriormente, analisar como os espaços são construídos dentro da narrativa e, no caso da morfossintaxe espacial, analisar os efeitos de sentido gerados pela espacialidade.

4 ESPAÇO E ESCRAVIDÃO: UMA TOPOANÁLISE DE *TUMBU*

Tumbu é uma diáspora narrada do ponto de vista de uma criança africana que, após presenciar a captura e a venda dos pais aos traficantes negreiros, se arrisca em um percurso espacial intercontinental. Na tentativa de libertar os pais, o menino aventura-se por *macro e microespaços*, descobrindo, por meio dos *gradientes sensoriais*, *naturezas* e *cenários* do "país dos Brancões." (Leal, 2007, p. 35)

A história do menino Tumbu inicia no litoral da África, onde o garoto costumava ir à praia e se comunicava, através de gestos, com *Pedu*, filho de um traficante de escravo. Na sequência de espaços da narrativa, o personagem se esconde em um navio negreiro e atravessa o Oceano Atlântico, escondido em um barril. No Brasil, a trajetória espacial se desenrola em espaços menores – Recife e Olinda – até a juventude de Tumbu. Ao final do enredo, ele retorna pelo Atlântico até o ponto inicial da história.

Na topoanálise, esses deslocamentos de espaços que servem para o desenrolar do enredo chama-se *percurso espacial* (Borges Filho, 2007). Quando há mais de um espaço no enredo, temos um *enredo politópico*, segundo a topoanálise. Assim, a obra *Tumbu* se constrói a partir de um enredo politópico e um percurso espacial extenso e plural.

De acordo com Borges Filho, a topografia literária de uma obra é o passo inicial do estudo do espaço (2007, p. 44), "a primeira tarefa de uma topoanálise é o levantamento dos espaços do texto, uma espécie de topografia literária".

Dessa forma, quando analisamos um texto do ponto de vista do espaço, devemos, inicialmente, fazer a segmentação do espaço da narrativa, verificando se há pequenas ou grandes movimentações espaciais, ou seja, "cumpre verificar se o texto pode ser dividido em macro e microespaços." (Borges Filho, 2007, p. 40)

Na ficção de Marconi Leal, encontramos oposição entre os macroespaços principais: continente africano e Brasil colonial. O enredo traz mais dois macroespaços onde se desenrolam as aventuras e as atrocidades sofridas por Tumbu e sua família: as cidades de Recife e de Olinda, em Pernambuco.

Ressaltamos que um dos critérios para a seleção do *corpus* literário foi a riqueza das espacialidades da narrativa. Ao descrever a travessia de Tumbu por diferentes regiões (África, Recife, interior de Pernambuco, vilas litorâneas, rios e fazendas de açúcar), a obra oferece material valioso para o estudo dos espaços e das interações sociais. Isso permite que a turma explore o livro não só pela história e cultura, mas também pela sua estrutura narrativa e geográfica, enriquecendo a leitura e a interpretação.

4.1 Relações de poder e apropriação de corpos e espaços

Na topoanálise de *Tumbu*, consideramos importante investigar as relações de poder que implicam dominação ou apropriação de um espaço e analisar de que forma o poder está sendo exercido, se por coerção, penalidade, punição ou por sedução, palavras, gestos/carícias, recompensa ou outros meios não coercitivos.

Em *Tumbu*, essas formas de poder atuam diretamente sobre o corpo, a linguagem, os afetos e o imaginário dos personagens, sobretudo na relação entre colonizadores e colonizados, brancos e negros.

Na tabela abaixo, apresentamos alguns espaços da obra *Tumbu* que podem ser classificados como território, pois são espaços que estabelecem uma relação de dominação/apropriação com as personagens.

Tabela 01 – Espaços de dominação e apropriação

Espaço	**Tipo**	**Forma de Poder**	**Domínio exercido**
Aldeia dos Aimimi	Cenário	Coerção	Escravização /Aprisionamento do povo da aldeia Kuolela para vender aos Brancões
Navio negreiro	Cenário/híbrido	Coerção	Escravização / Punição, violência extrema
Cabana de Elia	Cenário	Sedução	Gentileza, acolhimento afetivo seguido de traição e venda de Tumbu à fazenda de Donana
Engenho de açúcar	Cenário	Coerção	Trabalho forçado sob chicote e vigilância armada / Escravização
Casa-Grande de Donana	Cenário	Coerção	Escravização / Punição, castigos físicos e psicológicos
Senzala	Cenário	Coerção	Escravização/ Espaço de reclusão e controle coletivo dos escravizados

Capela	Cenário Espaço simbólico	Coerção e sedução religiosa	Batismo e imposição de identidade cristã colonial: Bento / Apagamento cultural
Fazenda de Tião e Meiria	Cenário	Sedução afetiva	Acolhimento com apropriação simbólica de Tumbu como filho adotivo

A aldeia Kuolela e a floresta africana são os primeiros territórios disputados na história. Cenário e natureza, respectivamente, são espaços de pertencimento, autonomia e liberdade para Tumbu e sua tribo. Todavia, quando os povos Aimimi invadem e capturam os povos Kuolela para vender aos Brancões, a floresta africana transforma-se em espaço de fuga e resistência, evidenciando o aumento progressivo do domínio do território africano pelos colonizadores europeus.

"Nós, os Kuolela, tivemos que deixar nossas casas e entrar cada vez mais na selva, procurando abrigo. E assim se passou uma semana terrível, em que cada dia sumiam mais pessoas da tribo. Nossos melhores guerreiros foram raptados e entregues aos Brancões." (Leal, 2007, p. 25) Dessa forma, a floresta se torna um espaço de resistência e sobrevivência, onde os Kuolela se refugiam após os ataques da tribo inimiga.

Já a aldeia Aimimi é o território dominado pelos sequestradores nativos que controlam os prisioneiros antes de vendê-los aos colonizadores. É o espaço de transação comercial de seres humanos, onde os Brancões deixam "uns barris cheios de um líquido que parecia água e algumas caixas fechadas no chão". (Leal, 2007, p. 20) Isso mostra como o território africano se torna espaço de disputa e dominação, em que os corpos dos nativos são transformados em mercadoria.

Na obra de Marconi Leal, África e Brasil são os macroespaços principais, interligados pelo Oceano Atlântico. No início da narrativa, o Atlântico é usado como rota de transporte forçado, funcionando como território de domínio dos colonizadores. O mar separa os escravizados de sua terra natal. Entretanto, no desfecho da história, é esse espaço de transição que permite o retorno de Tumbu e o reencontro com a mulher amada.

Enquanto cruza o Atlântico, o navio negreiro funciona como um espaço híbrido que transforma o oceano (natureza) em um espaço de opressão, dor e morte, sob o controle total dos Brancões. Desse modo, o navio representa um território de dominação absoluta, onde os corpos dos africanos são desumanizados. "Muita gente não resistiu à travessia e morreu de dor, saudade, fome, doença e sofrimento" (Leal, 2007, p. 34).

Quando Tumbu chega ao Brasil fica impressionado com a aldeia de pedra e madeira. Ao desembarcar em Recife, o protagonista logo percebe a hierarquia social ao ver os brancos sendo carregados pelos negros: “De imediato, dava para perceber que os de pele branca é que eram os donos do lugar. (Leal, 2007, p. 39)

Na praia, Tumbu vê um homem negro sendo chicoteado violentamente e fica aterrorizado: “pela primeira vez, tive noção do que estava para acontecer comigo. Entrei em pânico”. No entanto, quando Tumbu está prestes a ser chicoteado, Pedu cria uma distração, corta as cordas que prendem o amigo e o manda correr. O garoto foge, mas os Brancões o perseguem. Encurralado entre o rio a floresta, Tumbu é resgatado por Elia, em uma canoa e acredita estar a salvo. Entretando, o indígena leva o menino para sua cabana à beira do rio, fazendo-o acreditar que vai ajudá-lo a reencontrar seus pais.

Na cabana, Elia amarra os pés de Tumbu a um pedaço de pau, alegando que o está protegendo dos brancos. O menino africano permanece na casa por alguns dias, até que um homem branco aparece com alguns negros para buscá-lo e entrega a Elia um saco de moedas.

A cabana indígena, cenário que a princípio oferece abrigo, vira um território de dominação quando Elia aprisiona e ludibria o garoto, alimentando-o com falsas esperanças de que reencontrará os pais. A aparente hospitalidade é rompida pela lógica do lucro e da objetificação do corpo negro.

Depois de ser enganado por Elia e vendido à fazenda de Donana, o protagonista se vê novamente em um espaço de dominação, onde os homens brancos se apropriam dos corpos e identidades dos negros escravizados. “Os negros faziam todo o serviço da aldeia. Quer dizer, quase todo. Os brancos tinham o difícil trabalho de comer a melhor comida, usar as melhores roupas, juntar uma fortuna de bolachinhas brilhantes, mandar numa centena de negros.” (Leal, 2007, p. 71-72)

É nesse espaço de dominação que o garoto passa pela tentativa de apagamento cultural com a imposição de uma nova identidade subordinada ao poder colonial e à religião cristã.

> Pouco adiantou insistir e dizer que me chamava Tumbu. Eles não acreditaram. Um belo dia, chegou lá um sujeito com um vestido preto. Fui levado para a casa que tinha uma cruz em cima e, quando menos esperava, ele tentou me afogar numa bacia. Com grande sacrifício, escapei de sua mão e sobrevivi. Mas desde aquele dia, todos passaram a me chamar de Bento. (Leal, 2007, p. 70-71).

Assim, a fazenda de Donana representa um território dominado pelo poder escravagista. Nos primeiros dias como escravo doméstico, Tumbu sofre constantes maus tratos de Rodriguinho, o caçula de Donana, que o usa como montaria, o bate com vara e se diverte

queimando-o com brasas. Como não entende como funciona o sistema na Casa-Grande, na primeira vez que é aporrinhado, Tumbu reage dando um tapa no ouvido do menino e, como consequência, é duramente castigado. “E assim, à base de muitos castigos, prisões, carões e chicotadas, foi que passei a entender como funcionavam as coisas na aldeia dos Brancões. Antes de mais nada, era preciso fazer o que mandavam, na hora em que mandavam, sem reclamar e benfeito.” (Leal, 2007, p.71)

Depois que foge da fazenda de Donana e se esconde no barco de Joeisé e Vanderley, Tumbu percorre uma jornada de vários dias pelo sertão pernambucano, ao lado dos dois vaqueiros. Ao se aproximarem do arraial, Joeisé descobre a emboscada de Vanderley, mas não consegue evitar o confronto. Joeisé é tragicamente atingido por um tiro vindo da serra e Vanderley foge com os animais. Então Tumbu põe o homem ferido no cavalo e segue em frente, atravessando paisagens inóspitas, na esperança de encontrar algum lugar habitado. Assim, Tumbu chega ao casarão de Tião e Meiria, tios de Joeisé.

Tumbu se adapta rapidamente à vida na fazenda de Tião. A pedido de Meiria, o menino permanece ali até a recuperação de Joeisé. Enquanto isso, ela desenvolve um afeto maternal pelo garoto, trata-o como filho, ensina-o a ler, escrever e calcular.

Após meses de convivência, Joeisé se recupera e está pronto para viajar novamente. Tumbu fica exultante com a possibilidade de retomar sua busca pelos pais.

Entretanto, nesse cenário de acolhimento, Meiria exerce seu poder de sedução afetiva, apropriando-se simbolicamente de Tumbu como filho adotivo: “Tiquinho, de agora em diante quero apenas que me chames de mãe. Considera a mim a tua mãe, pois tu és, a partir de hoje, o meu único filho” (Leal, 2007, p. 126).

Tumbu fica devastado, dividido entre a gratidão pelo carinho recebido e seu desejo de encontrar seus pais: “Que tristeza, que dor, que dificuldade tremenda de respirar! Como poderia dizer a Dona Meiria que estava de partida? Como, depois de tudo o que tinha me falado, seria capaz de lhe contar que minha mãe era outra?” (Leal, 2007, p. 127).

Com o pretexto de que precisa de Tumbu para guiar uma tropa de bois, Joeisé ajuda o garoto a partir para Olinda em busca dos pais. No entanto, durante a viagem, o garoto é atormentado pela culpa: “E me sentia culpado, coisa que tinha aprendido ao ler as palavras mudas dos livros que falavam daquele grande Jesus.” (Leal, 2007, p. 127) Tumbu teme o castigo divino por mentir e causar tristeza a Meiria. Em suas preces, reza para que Jesus arranje outro filho para ela.

Como demonstrado nesse estudo, diversos grupos exercem domínio sobre os territórios analisados em *Tumbu.* Isso inclui os povos Aimimi, os traficantes, os senhores, os capatazes e até figuras intermediárias como Elia. Nesses espaços, o poder é exercido de três maneiras:

- Física: Por meio de sequestros, aprisionamento, castigos, amarrações, compra/venda e exploração do trabalho.
- Cultural: Com o batismo forçado, a mudança de nome (Bento, Isaia) e a imposição da língua.
- Afetiva: Através de promessas falsas (Elia), sedução (Carolina) ou relações ambíguas (Pedu, Meiria).

Em suma, a topoanálise da obra de Marconi Leal revela como relações de dominação e apropriação permeiam os espaços naturais e culturais da narrativa. A análise de seus *cenários, naturezas, ambientes, paisagens e territórios* expõe os mecanismos de controle colonial, bem como as relações de resistência e afeto que se estabelecem entre espaço e personagem.

4.2 Cartografias da resistência: análise das funções do espaço em *Tumbu*

O objetivo dessa seção é apresentar as funções de alguns espaços da obra *Tumbu.* Pretende-se demonstrar que a construção do espaço dentro da obra literária exerce funções importantes para o encadeamento das ações das personagens.

Na obra de Marconi Leal, são diversas as funções do espaço. Destacamos a função dos microespaços *navio negreiro* (cenário) e *mar* (natureza). No texto, o narrador chama o navio negreiro de "barcos imensos, cheios de panos que ficavam pendurados em dezenas de paus altos como o tronco das mais gigantescas árvores" (Leal, 2007, p. 17).

Os "barcos imensos" que vinham pelo mar representam o cenário culminante do tráfico de africanos, o espaço onde se consolida a inevitável escravização dos familiares e amigos de Tumbu. A análise completa da narrativa evidencia que o navio negreiro é um espaço que apresenta quase todas as funções elencadas por Borges Filho. Mesmo antes de Tumbu embarcar, o navio já funciona como um elemento que antecipa as ações futuras do protagonista.

> Foi só quando vimos nossos familiares e amigos, amarrados, empurrados e chicoteados, subirem chorando e se lamentando até o topo de um daqueles imensos barcos dos Brancões, que eu caí no chão, sofrendo com uma dor insuportável no peito, como se tivessem derrubado uma montanha sobre mim. (...) Aqueles Brancões vinham pelo mar para levar gente presa em seus barcos até suas terras distantes. Gente que nunca mais voltava. Gente que simplesmente desaparecia, como o sonho quando a gente acorda. (Leal, 2007, p. 21).

Segundo Borges Filho (2007, p. 41), “através de índices impregnados no espaço, o leitor atento percebe os caminhos seguintes da narrativa”. A visão de Tumbu da partida do navio que transporta o povo de sua tribo, leva os leitores a inferir a antecipação da narrativa: Ingenuamente, Tumbu cruzará outros macroespaços na tentativa utópica de reencontrar seus pais e libertá-los da escravidão.

Correndo todos os perigos, Tumbu ia, diariamente, ver o navio em que seus pais estavam aprisionados. Depois de sete dias após a captura dos pais pela tribo inimiga à beira da lagoa, a criança ver a partida do navio: “assisti à partida da canoa gigante dos Brancões, levando aqueles que tinham me posto no mundo.” (Leal, 2007, p. 26)

A companhia dos amigos, a presença afetuosa da menina amada, o local de paz, encontrado pela tribo no interior da floresta, não eram suficientes para aliviar a dor do menino pelo que ocorrera aos seus pais: “Prometi a mim mesmo que iria rever meus pais um dia. E, a partir daquele minuto, todos os meus pensamentos voltaram para esse objetivo” (Leal, 2007, p. 26).

Verificamos que um mesmo espaço pode servir a mais de um propósito, ou seja, exercer mais de uma função dentro da narrativa. Os exemplos a seguir ilustram, de maneira prática, essa proposição:

Cerca de um mês depois, Pedu esconde Tumbu dentro de um barril, no interior da sua embarcação. O espaço mencionado cumpre a função de *situar a personagem geograficamente*.

A embarcação do amigo Pedu representa a esperança ingênua da criança africana de reencontrar e libertar seus pais: “quando o barco finalmente partiu, eu chorava de tristeza pelos amigos e parentes que deixava para trás. Por outro lado, me sentia bem. Ia para as terras distantes dos Brancões à procura dos meus pais.” (Leal, 2007, p. 29)

Por um breve momento, o cenário do navio estabelece uma relação de heterologia com o íntimo da personagem, ou seja, o desconforto do esconderijo contrasta com o bem-estar, com a esperança e expectativa do reencontro, da libertação. Nesse caso, a função do espaço é *estabelecer contraste com as personagens*. Trata-se de um *espaço heterólogo.*

Não demora muito para que os microespaços – barril e navio negreiro - passem a *representar os sentimentos vividos pelas personagens,* tornando-se um espaço homólogo: “No segundo dia, eu, cujo forte nunca havia sido a persistência, já tinha definitivamente esquecido meus planos e dado adeus aos meus pais – que os deuses os guardassem”. (Leal, 2007, p. 31). Aqui os sentimentos de desânimo e desesperança do menino estabelecem uma relação de analogia com o espaço imundo e vil do navio, onde homens e mulheres, acorrentados, gritavam ou gemiam de dor e desespero, sem esperanças de libertação.

Os cenários navio negreiro e barril, analisados acima, são exemplos de espaços que assumem múltiplas e complexas funções, conforme a progressão da narrativa, podendo passar de homólogos a heterólogos ao longo da jornada do protagonista.

Para aprofundar essa análise de maneira sistemática, detalhamos na seção a seguir cada uma das sete funções do espaço identificadas na obra Tumbu, com base no referencial teórico adotado. Cada função será apresentada com sua definição, exemplos específicos da narrativa e uma tabela-síntese para facilitar a compreensão.

4.2.1 Caracterizar personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem

Na obra *Tumbu*, os espaços funcionam como espelhos da subjetividade das personagens, revelando seus contextos socioeconômicos, culturais e psicológicos. A aldeia Kuolela, por exemplo, representa a infância de Tumbu, marcada pela oralidade e pela ancestralidade africana, enquanto a lagoa remete ao afeto familiar antes do sequestro.

Já a loja de Manoel Pinto e a casa do Senhor Manel revelam a adaptação de Tumbu ao mundo colonial, onde ele aprende a negociar e ascende economicamente, mesmo sob uma escravidão disfarçada. Esses espaços, ao refletirem o modo de vida dos personagens, permitem ao leitor compreender suas atitudes e transformações ao longo da narrativa.

Segundo Lins (1976), o espaço caracterizador é geralmente restrito e revela o modo de ser da personagem pela disposição dos objetos e pela forma como ela interage com o ambiente. Em *Tumbu*, essa função é evidente na casa de Elia, que representa um refúgio ambíguo entre esperança e manipulação, e no casarão de Tião e Meiria, que simboliza acolhimento e afeto materno.

A senzala e o quilombo, por sua vez, revelam a coletividade dos escravizados e a resistência negra, respectivamente. Já a casa-grande e a capela colonial evidenciam a relação direta com a elite branca e a imposição religiosa, caracterizando os espaços como instrumentos de dominação e identidade.

Tabela 02 - O espaço revela o modo de vida, o contexto psicológico, social ou cultural das personagens.

Tipo de Espaço	**Espaço**	**Caracterização**
Cenário	Aldeia Kuolela	Infância, cultura oral, identidade ancestral de Tumbu
Natureza	Lagoa	Lazer familiar antes do sequestro, afeto dos pais

Cenário	Casa do Senhor Manel	Escravidão disfarçada, ascensão econômica e adaptação
Cenário	Loja de Manel Pinto	Tumbu como comerciante inteligente, manipulação silenciosa
Cenário	Fazenda de Donana	Contraste entre aparência de afeto (Madá) e crueldade
Cenário	Casa de Elia	Refúgio ambíguo, esperança e manipulação
Cenário	Senzala	Coletividade, sofrimento comum dos escravizados
Cenário	Casarão de Tião e Meiria	Acolhimento, educação, afeto materno simbólico
Cenário	Quilombo	Resistência coletiva dos negros, ideal de liberdade
Cenário	Casa-grande	Relação direta dos escravizados com a elite branca e seus abusos
Cenário	Capela colonial	Imposição cultural e religiosa sobre os escravizados

4.2.2 Influenciar personagens e também sofrer suas ações

Na obra de Leal (2007), espaços como o navio negreiro e a floresta espinhenta moldam emocionalmente os personagens. O navio, com suas condições degradantes, provoca sofrimento extremo aos africanos, enquanto a lagoa da captura desperta o desejo e a determinação de Tumbu para resgatar seus pais.

Esses espaços não apenas abrigam os personagens, mas agem sobre eles, instigando sentimentos como medo, desespero e instinto de sobrevivência. A plantação de Intapessuma, por exemplo, transforma a mãe de Tumbu, envelhecida pela violência e exploração, evidenciando como o espaço pode deteriorar o corpo e a alma.

Borges Filho (2007) destaca que essa função ocorre quando o espaço não reflete a personagem, mas a transforma. A clareira com Carolina faz Tumbu cair em uma cilada e muda o rumo da narrativa, enquanto o mercado de escravos provoca uma ação impulsiva de resgate por parte de Tumbu.

A destruição da aldeia Kuolela e a invasão do quilombo revelam como os espaços sofrem ações violentas, obrigando os personagens a se refugiar e resistir. A forca, como local de execução, leva Tumbu a romper com crenças religiosas, mostrando que as circunstâncias de um espaço podem ser decisivas na construção de novos valores e atitudes.

Tabela 03 – O espaço atua sobre as personagens, instigando seus sentimentos e influenciando suas decisões ou ações.

Espaço	**Influência**
Navio Negreiro	Condições degradantes causam desespero, sofrimento extremo e trauma

Lagoa da captura	Primeiro rompimento violento, determina a jornada do protagonista
Floresta espinhenta (Brasil)	Medo, fuga, instinto de sobrevivência
Plantação em Intapessuma	O ambiente hostil transforma a mãe de Tumbu, envelhecida e doente pela exploração
Clareira com Carolina	Desencadeia cilada e mudança de rumo
Mercado de escravos	Promove ação impulsiva da compra de Mukondo
Loja do senhor Manel	Impulsiona Tumbu a usar a leitura e a matemática e o ajuda a crescer economicamente.
Aldeia destruída	Forçados a fugir após a invasão dos Aimimi, o povo Kuolela se refugia na floresta, construindo novas casas longe de sua aldeia original.
Quilombo no interior	A invasão do quilombo e a captura dos negros desencadeiam o enforcamento público em Olinda / Enforcamento do pai de Tumbu
Forca/Local das execuções	Leva Tumbu a perder a preocupação com pecados, culpas e infernos.

4.2.3 Propiciar a ação

Os espaços que propiciam a ação em *Tumbu* funcionam como plataformas narrativas, viabilizando eventos sem interferir diretamente na subjetividade dos personagens. A clareira com árvore permite o beijo entre Carolina e Tumbu, enquanto as canoas e batéis viabilizam fugas e resgates.

A loja de secos e molhados, do seu Manel, e o mercado de escravos são espaços onde Tumbu aprende a negociar e realiza o resgate de Mukondo, respectivamente. Nesse aspecto, esses espaços são funcionais, favorecendo o desenrolar da trama sem serem agentes emocionais ou simbólicos.

Segundo Borges Filho (2007), essa função ocorre quando o espaço é favorável à ação, mas não é o fator que a determina. Em *Tumbu*, o porto de Olinda permite reencontros e tentativas de embarque, enquanto o arraial de Meiria oferece refúgio e estudo.

As estradas coloniais ligam aldeias e facilitam o comércio, e o morro de Olinda intensifica o suspense durante a corrida contra Wanderley. O porto de Recife e o rio Beberibe, por sua vez, viabilizam a chegada do navio negreiro e a fuga de Tumbu, mostrando como o espaço pode ser essencial para o movimento narrativo.

Tabela 04 – O espaço viabiliza a ação narrativa, sem necessariamente afetar emocionalmente o personagem.

Espaço	Ação que ele permite
Clareira com árvore	Beijos de Carolina
Canoas e barcos	Viagens estratégicas de fuga e resgate
Loja de secos e molhados/ Venda de quitutes	Tumbu aprende negociações Início da autonomia econômica de Tumbu
Porto de Olinda	Reencontro com a mãe e tentativa de embarque
Arraial de Meiria	Refúgio e estudo
Estradas coloniais	Ligação entre aldeias e ação de comércio
Mercado de escravos	Resgate de Mukondo
Morro de Olinda	Corrida para escapar de Wanderley, suspense
Porto de Recife	Permite a chegada do navio negreiro e o retorno de Tumbu para a África em busca de Uembu
Rio Beberibe e Canoa	Possibilita a fuga de Tumbu (dos capangas de Donana)

4.2.4 Situar a personagem geograficamente

A função denotativa do espaço em *Tumbu* é utilizada para localizar os personagens em sua trajetória física. Locais como Recife, Olinda, Intapessuma e o sertão da província situam os eventos no Brasil colonial, enquanto a lagoa da aldeia e a floresta africana remetem à origem africana de Tumbu.

Esses espaços não possuem carga simbólica direta, mas são fundamentais para a compreensão do percurso geográfico da narrativa, permitindo ao leitor acompanhar os deslocamentos e as transformações dos personagens.

Borges Filho (2007) afirma que essa função é meramente informativa, indicando onde a personagem está quando determinado fato ocorre. Em *Tumbu*, o navio negreiro e o barril funcionam como espaços de confinamento durante a travessia intercontinental, enquanto os rios Beberibe e Capibaribe delimitam rotas de navegação entre Recife e Olinda.

O arraial de Meiria representa o interior produtivo no sertão nordestino, e o porto de Olinda é palco de embarques e desencontros. Esses espaços constroem um mapa narrativo que articula a trajetória de Tumbu entre África e Brasil.

Tabela 05 – Função meramente informativa: onde se passa a ação.

Espaço	Localização
Lagoa da aldeia	África, local do sequestro inicial
Recife	cidade colonial, entrada no Brasil
Olinda	Olinda colonial, cidade com maior população negra
Intapessuma	Interior do Brasil colonial, plantação onde a mãe de Tumbu é escravizada
Sertão	Região atravessada com Joeisé / Travessia pedregosa e árida
Porto de Recife	Embarques e desencontros
Rios Beberibe e Capibaribe	Caminho entre Recife e Olinda / Rotas de navegação
África (aldeia natal)	Origem de Tumbu, Mukondo e Uembu
Navio negreiro	Espaço de confinamento e sofrimento extremo durante a travessia intercontinental
Barril	Esconderijo dentro do navio negreiro
Arraial de Meiria	Interior produtivo (milho, tabaco, algodão)
Floresta africana	Região das aldeias Kuolela e Aimimi

4.2.5. Representar os sentimentos vividos pelas personagens (Espaço Homólogo)

Os espaços homólogos em *Tumbu* refletem os estados emocionais das personagens, estabelecendo uma analogia entre espaço e sentimentos. Estar perdido na florest representa o desamparo de Tumbu após a cilada, enquanto o deserto de fogo e pedra (sertão) simboliza sua solidão e determinação.

A noite solitária no porto expressa o luto após presenciar o enforcamento do pai, e a clareira vazia, tranquila, revela o contraste entre o afeto vivido e a punição iminente. Esses espaços intensificam a experiência subjetiva do protagonista, tornando-se extensões de sua dor e esperança.

Borges Filho (2007) define o espaço homólogo como aquele em que há uma relação de homologia entre personagem e ambiente. Em *Tumbu*, o fundo do navio representa dor e desumanização, enquanto a fogueira na floresta simboliza esperança e espiritualidade no reencontro com Uembu.

O casarão, adquirido após o reencontro com a mãe, marca o renascimento emocional e a ascensão econômica de Tumbu. Já o local dos escravos acorrentados expressa angústia e impotência. O sertão árido e a rua movimentada de Olinda revelam, respectivamente, resiliência

e solidão interior, mostrando como o espaço pode espelhar as emoções e os sentimentos das personagens.

Tabela 06 – Espaço que reflete o estado emocional da personagem.

Espaço	Sentimento representado
Floresta	Desamparo, confusão após cilada
"Deserto de fogo e pedra"	Solidão, medo, determinação
Noite solitária no porto	Luto, isolamento após a morte do pai
Clareira vazia	Contraste entre afeto e punição iminente
Loja em ruínas	Declínio econômico e emocional do senhor Manel e mudança de poder
Fundo do navio	Dor, fome, desumanização
Fogueira na floresta	Esperança e espiritualidade no reencontro de Tumbu e Uembu
Casarão após reencontro com a mãe	Renascimento emocional e aquisição econômica
Local dos escravos acorrentados	Angústia e impotência
Sertão árido	Resiliência na travessia emocional
Rua movimentada de Olinda	Contraste entre multidão e solidão interior

4.2.6 Estabelecer contraste com as personagens (Espaço Heterólogo)

Os espaços heterólogos em *Tumbu* criam um contraste entre o ambiente e os sentimentos das personagens, revelando a indiferença do mundo ao sofrimento ou à alegria vivida. O casarão de Meiria, por exemplo, representa carinho e acolhimento, mas contrasta com a saudade que Tumbu sente dos pais e com a culpa por ter que abandonar Meiria.

A capela impõe a fé cristã, negando a ancestralidade africana do protagonista. Esses espaços não acolhem os sentimentos, mas os contradizem, intensificando o conflito interno das personagens.

Segundo Borges Filho (2007), o espaço heterólogo é aquele que se mostra indiferente ao íntimo da personagem. Em *Tumbu*, o mercado de escravos funciona como um espaço comercial cotidiano, contrastando com a revolta de Tumbu pelo enforcamento do pai.

A casa-grande exibe luxo colonial, enquanto os escravizados vivem a desumanização. Recife urbano e o armazém acumulam riqueza e modernidade, mas contrastam com a perda familiar e a opressão racial. O centro de Olinda, apesar do seu cosmopolitismo, constitui um

exercício de violência simbólica ao naturalizar a escravidão africana e sua inerente violência física, contribuindo para a indiferença social e a manutenção de hierarquias raciais.

Tabela 07 – O espaço é indiferente à dor ou alegria da personagem, criando um contraste com seus sentimentos.

Espaço	Contraste com sentimento
Casarão de Meiria	Carinho recebido versus culpa por abandonar Meiria
Capela	Fé cristã imposta versus ancestralidade negada
Mercado de escravos	Cotidiano comercial versus revolta pelo enforcamento do pai
Casa-grande	Luxo colonial versus escravidão/desumanização
Recife urbano	Urbanização/modernidade versus opressão racial
Armazém em Recife	Acúmulo de riqueza versus perda familiar
Centro de Olinda	Cosmopolitismo versus escravização dos africanos

4.2.7 Antecipar a Narrativa (Prolepse Espacial)

Os espaços que antecipam a narrativa em *Tumbu* funcionam como prenúncios, sugerindo ao leitor atento o que está por vir. A clareira com Carolina, marcada por mistério e sedução, antecipa a cilada e a punição. O porto ao amanhecer sugere fuga ou captura iminente, enquanto Olinda com multidão prepara o encontro tenso com Wanderley. Esses espaços são carregados de pistas, funcionando como dispositivos de suspense e revelação.

Borges Filho (2007) exemplifica essa função com a presença de objetos ou atmosferas que indicam o rumo da narrativa. Em *Tumbu*, a loja de Manoel insinua a inserção de Tumbu no mundo colonial e os conflitos que virão.

O sertão e os contornos da serra anunciam traições e tentativas de assassinato, enquanto o navio para a África representa o recomeço emocional de Tumbu. A fogueira sob a lua marca a chegada de Uembu, e a casa indicada por Joeisé revela possiblidade de abrigo e acolhimento.

Tabela 08 – O espaço sugere ao leitor atento o que pode acontecer depois.

Espaço	Sinal narrativo
Clareira com Carolina	Mistério e sedução / cilada e punição
Porto ao amanhecer	Fuga iminente ou captura surpresa
Olinda com multidão	Encontro com Wanderley / tensão crescente

Loja de Manel	Inserção de Tumbu no mundo colonial / conflito e redenção
Sertão / Contornos da serra	Assaltantes à espreita / traição e tentativa de assassinato
Porto/ Navio para a África	Recomeço emocional e missão de reencontro
Fogueira sob a lua	Chegada de Uembu / reviravolta final
Casa indicada por Joeisé	Refúgio desconhecido /Abrigo e transformação
Ruínas da aldeia natal	Anúncio da perda da cultura ancestral
Luzes dentro do mato	Esperanças de abrigo / Chegada à Fazenda de Tião e Meiria

Encerrando essa análise, é importante observar que um mesmo espaço pode desempenhar diversas funções em uma narrativa, como mostram as tabelas acima. Essa multiplicidade ocorre porque o espaço narrativo é dinâmico e interativo, podendo ser reinterpretado conforme os eventos e as perspectivas das personagens.

Em suma, as múltiplas funcionalidades espaciais decorrem da combinação entre temporalidade (quando o fato acontece), focalização (o ponto de vista do narrador ou da personagem), trama (a ação que se desenrola ali) e as forças sociais (como o poder opera naquele espaço).

Assim, o mesmo espaço ganha efeitos de sentido distintos ao decorrer do texto literário, ou seja, um *cenário* ou *natureza* pode ser palco de ações, reflexo de sentimentos e até mesmo prenúncio de acontecimentos futuros, enriquecendo a complexidade da narrativa.

Com base nessa breve exposição, ressalta-se a importância da investigação das funções que o espaço desempenha na obra literária, visto que a função da descrição do espaço vai além do propósito de situar as personagens no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem.

4.3 A espacialização e os gradientes sensoriais em *Tumbu*

Tumbu é uma narrativa consideravelmente longa, cujos acontecimentos ocorrem em espaços diversos (naturezas e cenários), ao decorrer de alguns anos, por isso é possível verificar, na obra, a maioria das coordenadas espaciais investigadas na topoanálise: verticalidade – alto/baixo; prospectividade – perto/longe; centralidade – centro/periferia; amplitude – vasto/restrito e interioridade – interior/exterior.

Quando analisamos a maneira como os espaços da obra são instalados dentro narrativa, verificamos que *Tumbu* apresenta a *espacialização reflexa*, isto é, os espaços são percebidos através da personagem" (Borges Filho, 2007, p. 64). Nessa modalidade, a personagem enxerga e descreve o espaço, incutindo a sua subjetividade à descrição.

Do ponto de vista da abundância de detalhes na caracterização dos espaços de *Tumbu,* identificamos a *espacialização moderada* e a *panorâmica,* pois não há abundância de detalhes na descrição dos espaços, como ocorre, comumente, em gêneros narrativos como novela e romance. E, de acordo com Borges Filho (2007), quando o texto traz apenas indicações gerais, sem pormenores, trata-se *espacialização panorâmica.*

Nas palavras de Ozíris Borges Filho (2007, p. 68), "a espacialização ainda pode ser objetiva ou subjetiva. Ela será tanto mais objetiva quanto menos percebermos os sentimentos do narrador ou eu-lírico em relação ao espaço instaurado". Em face disso, podemos considerar o texto de *Tumbu* com *predominância subjetiva* da espacialização, como podemos ver a seguir:

> A paisagem do lugar era incrível. Lembrava o fundo do mar, só que sem água. Os caminhos, muito semelhantes, quase que não tinham fim. O sol afiado chicoteava minha pele sem alívio. O chão rachado de tão seco parecia feito de brasa. E as montanhas, altas e peladas, davam a impressão de que cairiam sobre nossas cabeças a qualquer momento. (Leal, 2007, p. 104-105).

A análise da espacialização demonstra que o universo de *Tumbu* se estrutura a partir de um olhar subjetivo, e não de uma descrição neutra. Essa subjetividade evidencia-se na forma como o narrador-personagem expressa suas emoções, interpretando os espaços percorridos a partir do filtro de suas vivências e de sua jornada.

Em uma terra estranha, sem conhecimento da cultura e da língua dos habitantes locais, ouvindo "gritos, berros e urros" (Leal, p. 37), o garoto africano também interpreta a realidade que o cerca através das percepções sensoriais.

A teoria da topoanálise conceitua essas percepções com a terminologia *gradientes sensoriais*. Segundo a concepção de Borge Filho (2007), os gradientes sensoriais correspondem aos sentidos humanos: visão, audição, olfato, tato, paladar.

De acordo com Borges Filho,

> Apesar de os sentidos serem os mesmos e, mesmo que os estímulos sejam os mesmos, cada pessoa percebe a realidade diferentemente. Assim também ocorre na obra de ficção. E é nesse mundo complexo das percepções, isto é, dos sentidos, que o topoanalista deve se aventurar. Deve-se perceber de que maneira os sentidos estão atuando na relação da personagem com o espaço. (2007, p. 69).

No capítulo 2, intitulado Escambo, o menino revela estranhamento diante da cor dos visitantes que estavam negociando com a tribo dos Aimimi, povo que capturara seus familiares da aldeia dos Kuolela: "A pele deles não era preta, como a de todo mundo que se preza, mas branquinha, branquinha, assim que nem uma nuvem sem chuva." (Leal, 2007, p. 17)

Para revelar as impressões que o garoto tem dos Brancões (é assim que ele chama os homens brancos ao decorrer da narrativa), o narrador utiliza, além da visão, o sentido do olfato: “O pior é que eles tinham milhões de pelos cobrindo o rosto, pareciam bichos selvagens. Alguns, por algum motivo, tinham os lábios meio carcomidos e moles. E todos fediam muito, mas muito mesmo.” (Leal, 2007, p. 17)

A visão também é um sentido crucial para a comunicação entre Tumbu e Pedu, o menino que vinha com os americanos nos barcos e passeava pela beira do mar, distante dos adultos, pois eles quase nada entendiam do que o outro falava: “Ele era meio tonto da cabeça e não sabia falar direito (soltava uns sons estranhos pela boca que eu não conseguia entender), então a gente conversava com gestos, sinais e algumas poucas palavras.” (Leal, 2007, p. 19)

No interior do navio, de dentro do barril, o garoto experienciava o espaço por meio dos gradientes sensoriais audição, tato e paladar, como podemos ver a seguir:

“De madrugada, quando as coisas estavam mais calmas, Pedu vinha na ponta dos pés e me entregava um bolinho de gosto péssimo e um caneco com uma bebida amarga e azeda, que só alguém muito esfomeado seria capaz de engolir. Era o meu caso.” (Leal, 2007, p. 32)

Em outra situação, o sentido da audição é o único usado pelo personagem para perceber o que ocorre no espaço à sua volta: “Dormir era quase impossível. Os gritos, os gemidos, os lamentos dos prisioneiros, as chicotadas e gritos dos Brancões, o ruído apavorante do mar, tudo isso era um tormento para mim.” (Leal, 2007, p. 34)

Tumbu conta que uma senhora apanhava constantemente porque não parava de chorar. Magra e pequena, a mulher sucumbiu aos maus tratos e atiraram o corpo dela no mar, como faziam com os que morriam a bordo. “Ouvi o barulho, como o de uma pedra lançada na lagoa, e chorei.” (Leal, 2007, p. 34)

A visão é, de fato, o gradiente sensorial mais importante para conhecer e se familiarizar com o espaço. Quando Tumbu chega à praia, se surpreende com a quantidade de casas enfileiradas. Assim, ele descreve as casas: “Algumas, parecidas com as que já conhecia. Outras, muito retas, brancas, de pedra e madeira. Faltavam algumas horas para o sol nascer. Não havia quase ninguém no lugar. Mas vi algumas pessoas da minha cor, o que me deixou confiante.” (Leal, 2007, p. 35)

Ao chegar à área urbana da cidade de Recife, Tumbu relata sua percepção, por meio da visão e do olfato, acerca dos habitantes que ocupam aquele espaço:

> Vi mais de um Brancão sentado sobre uma moldura de madeira ou deitado sobre panos, sendo carregado por negros. Os primeiros se vestiam com aquela imensa quantidade de roupas que já tinha visto. Os outros, com trajes semelhantes aos da

> minha terra. De imediato, dava para perceber que os de pele branca é que eram os chefes do lugar. E também que, por uma grata intervenção dos deuses, os Brancões daqui não fediam tanto. (Leal, 2007, p. 39).

Capturado enquanto esperava seu amigo Pedu, Tumbu foi arrastado por três homens na direção do porto. Atravessando no meio do povo, o menino observava atentamente a multidão de pessoas negras e brancas.

> Vi também vários Brancões sentados sobre uns animais imensos, parecidos com uma zebra, só que inteiramente marrons ou brancos. Eles usavam uma cordinha para controlar o bicho, que não se incomodava com o peso deles. Meus olhos não paravam quietos. Tudo era muito colorido, estranho, diferente, confuso. (Leal, 2007, p. 40).

Os gradientes sensoriais permeiam toda a narrativa de *Tumbu*. Os cenários, as naturezas, os ambientes e as paisagens são percebidas, a princípio, por uma criança, posteriormente, por um jovem sonhador e incansável na luta pela libertação dos seus pares em um país de negros escravizados.

Como demonstrado ao longo desta análise, o estudo dos espaços da obra de Marconi Leal, *Tumbu* propicia a compreensão da realidade brasileira no período escravagista e suscita reflexões pertinentes para a conscientização da desumanização sofrida pelos negros por mais de 300 anos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Devemos estar, segundo a metodologia da pesquisa, e como bem informa Santos (2020, p. 23), atentos ao "objetivo geral a ser alcançado e aos objetivos específicos, [às] etapas e (...) aos produtos factíveis que, no conjunto, definam o que se quer alcançar e quais os métodos e as estratégias que o executor utilizará". Assim, nesta seção, apresentar-se-á, de forma detalhada, a construção e o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, passos metodológicos que foram adotados na pesquisa de intervenção realizada em uma escola da rede pública municipal de Itapipoca-CE.

5.1 Caracterização da pesquisa

Com o objetivo de promover o letramento literário dos alunos, esta pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede pública de ensino fundamental localizada no distrito de Deserto, em Itapipoca (Ceará). A escola recebe estudantes tanto da sede do distrito quanto das comunidades rurais de Rajada, Mangueira e Lagoa das Pedras.

Para atingir os objetivos, a pesquisa empregou a metodologia da pesquisa-ação porque ela nos permite realizar uma intervenção didática a partir dos problemas detectados no ensino de Língua Portuguesa e nas práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com Thiollent,

> a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1996, p. 13).

A pesquisa-ação, portanto, responde diretamente à necessidade de uma intervenção prática e colaborativa no contexto educacional da escola municipal. A natureza participativa desta metodologia alinha-se ao objetivo central de promover o letramento literário de forma engajada e significativa para os estudantes do 8º ano.

5.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada com a intervenção direta da professora-pesquisadora, que, no ano letivo anterior, já lecionava Língua Portuguesa e Geografia para a mesma turma, então no

7.º ano, na Escola de Educação Básica Antônio Tabosa Braga, em Itapipoca.

Com a ampliação do ensino em tempo integral em Itapipoca, no ano de 2025, a referida escola passou a atender exclusivamente a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Consequentemente, os alunos dos Anos Finais da região, incluindo a turma escolhida para a pesquisa, foram transferidos para a Escola de Educação Básica Manoel Rodrigues Sobrinho. Por esse motivo, tanto a pesquisadora quanto os estudantes participantes mudaram de instituição escolar.

A pesquisa-ação foi implementada nesse período de adaptação dos alunos à nova escola e ao tempo integral. Buscando favorecer a participação e a reflexão sobre a construção dos espaços na literatura, a metodologia empregada articulou os procedimentos da Sequência Expandida às propostas de Rildo Cosson (2021) para os círculos de leitura.

A organização da turma em cinco clubes de leitura teve início no primeiro bimestre de 2023, quando os alunos cursavam o 6º ano na Escola Antonio Tabosa Braga. A iniciativa partiu de um grupo de meninas que criou o “Clube de Leitura Anne Frank”. Inspirados por essa iniciativa das colegas, os demais estudantes da turma se organizaram em outros quatro grupos, baseando-se em critérios de afinidade pessoal e proximidade domiciliar.

Dessa forma, consolidaram-se os cinco clubes que compõem o campo desta pesquisa: Clube do Conhecimento, Clube Anne Frank, Clube 3D (Desafiadores, Dedicados e Divertidos), Clube de Leitura Friends e Clube dos Estudantes Invencíveis.

Composto por cinco amigas, o Clube de Leitura Anne Frank participava assiduamente dos projetos da escola, apresentava-se em saraus na comunidade e promovia encontros para debater assuntos de seu interesse fora do ambiente escolar. Contudo, no período de aplicação da pesquisa, o grupo já não se envolvia com ações fora da escola. As meninas atribuíram essa mudança ao acúmulo de outros compromissos, como jogos escolares e atividades religiosas, pois sentiam-se sobrecarregadas com as demandas do estudo em tempo integral.

De início, o objetivo de se organizar em pequenos grupos era realizar, colaborativamente, trabalhos escolares dentro e fora da escola. Todavia, a professora de Língua Portuguesa sugeriu um coordenador/mediador para cada um dos clubes e decidiu usá-los na aplicação das práticas de letramento literário durante o ano letivo de 2023. Assim, nasceram os clubes de leitura do 6.º ano da EEB Antonio Tabosa Braga que continuaram ativos depois da transferência escolar.

No ano letivo de 2025, não houve mudanças na ficha de matrícula da turma: permaneceram os mesmos 26 alunos, tornando-se o 8º ano A da EEB Manoel Rodrigues

Sobrinho. Houve, porém, pequenas alterações na composição dos clubes de leitura.

Diante do contexto mencionado, para efetivar o projeto de letramento literário na turma do 8º ano A, nos apropriamos dos clubes de leitura já consolidados desde 2023. Os discentes estavam na faixa etária entre 12 e 13 anos, num total de 26 alunos, sendo o quantitativo masculino em maior número, 16 meninos, e 10 meninas.

Assim, a mediação da leitura foi planejada e executada com base na Sequência Expandida e na metodologia dos círculos de leitura para o ensino fundamental (Cosson, 2021).

Pensar a mediação para a formação de leitores, conforme aponta Lima (2018), deve levar em consideração a diversidade de públicos, idades e níveis de letramento. Com base nesse pressuposto, selecionamos a obra de literatura afro-brasileira *Tumbu*, do autor pernambucano Marconi Leal, publicada pela editora 34.

O livro narra as aventuras e desventuras de um garoto africano que atravessa o Oceano Atlântico, escondido em um navio. Abandona pátria, familiares e amigos e parte com a esperança de resgatar seus pais, capturados por uma tribo africana inimiga e vendidos aos traficantes negreiros do Brasil colonial.

> Mas nem a companhia dos meus amigos, nem o perfume de noite que saía do cabelo de Uembu, nem o contato de sua pele de sono profundo, nem a música que saía de sua boca, nem seus silêncios de pedra foram capazes de diminuir minha dor. Prometi a mim mesmo que iria rever meus pais um dia. E, a partir daquele minuto, todos os meus pensamentos se voltaram para esse objetivo. (Leal, 2007, p. 26).

Obra selecionada pelo Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2009, para estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º), consideramos valiosa a seleção do livro para a leitura coletiva nos clubes de leitura da turma do 8.º ano A da EEB Manoel Rodrigues Sobrinho.

5.3 Os círculos de leitura e os cartões de função

Cosson (2020) reconhece o modelo de círculo de leitura proposto por Harvey Daniels (2002), denominado de círculo de literatura, como um dos mais bem-sucedidos para a promoção do letramento literário.

Entre as características essenciais do círculo de literatura de Daniels (2002) citado por Cosson (2020) destaca-se:

> g) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação

> ao texto; f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos; g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão; h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador; i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação. (DANIELS, 2002, p.18-27 apud COSSON, 2020, p.140).

Nessa perspectiva, adaptamos o círculo de literatura de Daniels (2002), apresentado por Cosson (2020) para a promoção do letramento literário com base na teoria da topoanálise. Nesta pesquisa, os círculos de leitura funcionaram da seguinte maneira:

a) a escolha da obra foi definida pela professora-pesquisadora;
b) os círculos de leitura permaneceram com a denominação de clubes de leitura;
c) os clubes de leitura foram formados por afinidade e possuíam entre 4 e 6 leitores;
d) as leituras, debates e atividades em equipes foram realizadas de acordo com o cronograma de aplicação da pesquisa.
e) Os registros dos alunos foram feitos – ou colados – nos diários de leitura de cada clube e no site canva.com.
f) Cada aluno do clube de leitura recebeu uma função, com tarefas focadas na análise dos espaços do texto literário.

Conforme Cosson (2021), as funções atribuídas aos leitores em um círculo de leitura são: questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador, analista de personagem e registrador/notário. Todavia, para esta pesquisa, consideramos oportuno criar cartões de função com base na metodologia da topoanálise (Cf. Borges Filho, 2007). Os cartões foram impressos em formato de marca-página e utilizados durante o processo de leitura, interpretação e contextualização da obra, sendo eles:

1. Inventariante – Recebeu a atribuição de fazer a segmentação do texto lido, elaborar o inventário espacial: identificar os macroespaços (África x América; Olinda x Recife; sertão x litoral) e os microespaços (cenário e natureza, ambiente e paisagem).

2. Analista espacial – Recebeu a incumbência de analisar as funções que o espaço desempenha na narrativa.

3. Sensorialista – Ficou responsável por analisar como o personagem percebe o espaço por meio dos gradientes sensoriais (visão, audição, olfato, tato e paladar).

4. Gramático espacial – Recebeu a função de identificar no texto a morfossintaxe espacial (advérbios, pronomes, preposições, verbos, adjetivos e figuras de linguagem).

5. Pesquisador (Coordenador/Mediador do Clube de Leitura): Ficou responsável por elaborar as perguntas (orais ou escritas) para o clube, seguindo o roteiro da topoanálise. Inicialmente, a proposta era que o pesquisador realizasse pesquisas sobre textos, livros ou

imagens relacionadas à obra Tumbu e auxiliasse a professora na condução de pequenas tarefas. No entanto, essa função foi reformulada durante a realização do projeto.

Os cartões de função, nesta pesquisa, tinham como foco principal orientar a investigação dos espaços e os registros nos Diários de Leitura, em cada etapa da sequência expandida, em vez de apenas guiar a discussão.

A metodologia dos círculos de leitura, conforme descrita por Cosson (2021), foi a base para o funcionamento dos clubes de leitura durante a Sequência Expandida. O pesquisador sugere que, para trabalhar a leitura literária, o professor organize sua proposta em três etapas principais: *modelagem* (encenação das etapas de funcionamento de um círculo de leitura), *prática* (leitura e discussão) e *avaliação* (observações das discussões e dos produtos escritos e autoavaliação). A seguir, detalhamos cada uma delas:

1. Modelagem – Nesta etapa, a professora encenaria para os alunos e ensaiaria com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo. Porém estas atividades não foram necessárias, visto que os alunos já participaram de projeto de letramento literário por meio de círculos de leitura nos anos anteriores.

Nossa proposta de letramento literário empregou a etapa de modelagem para ensinar como fazer a análise de um texto literário, focando em quatro categorias da teoria topoanalítica reformulada por Ozíres Borges Filho (2007): inventário dos espaços, funções do espaço, gradientes sensoriais e morfossintaxe espacial.

2. Prática:

I. O primeiro passo foi a apresentação da obra e a exposição da justificativa do corpus literário (ação realizada na aula *Introdução* da Sequência Expandida).

II. O segundo passo da prática foi a apresentação do cronograma de leitura, com as metas de leitura, etapas da sequência expandida, atividades propostas e encontros para discussão (ação realizada na aula de *Introdução* da Sequência Expandida).

III. Leitura (realizada na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa)

IV. Encontros dos clubes de leitura na escola para a interpretação e a contextualização da obra na perspectiva da topoanálise.

V. Interpretação integral da obra (Dinâmica do Repolho).

VI. Externalização da leitura (Atividade de produção escrita: os alunos produziram um relato de viagem)

3. Avaliação: Esta etapa envolveu tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos e teve a finalidade de avaliar os avanços e as dificuldades na investigação dos espaços da obra e a consolidação do clube de leitura como atividade formativa. Para realizar essa análise, foram

utilizados três instrumentos: a roda de conversa, os registros de observação da pesquisadora e as anotações feitas nos diários de leitura.

5.4 Proposta de letramento literário por meio da obra infantojuvenil *Tumbu*

Nesta seção, faremos a descrição dos procedimentos adotados para implementar a proposta de letramento literário com base no estudo do espaço da obra literária *Tumbu*.

Para promover o projeto de letramento literário, aplicamos a sequência expandida, com base na proposta de Cosson (2022). De acordo com o autor, a SE surgiu do reconhecimento dos professores, em especial os do ensino médio, de que a sequência básica garantia a aprendizagem da literatura, mas não trazia propostas de atividades para a aprendizagem sobre a literatura.

Na mesma discussão, entretanto, o autor enfatiza que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, porque nesse trabalho de leitura literária se prioriza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo; já as outras dimensões do letramento literário acabam ocupando um segundo plano.

O pesquisador explica que "a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola." (Cosson, 2022, p. 76)

Dessa forma, Cosson (2022) propõe uma sequência expandida em sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

O autor também sugere várias possibilidades de fazer a contextualização do texto literário. Assim, descreve sete exemplos de contextualização eficazes para a leitura da obra dentro do seu contexto: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Com a finalidade de analisar a construção do espaço na narrativa, estudando a linguagem descritiva que permeia a obra, consideramos oportuno fazer a contextualização poética de *Tumbu*.

> Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização. (...) Também pode ser estudada a linguagem descritiva que permeia toda a obra e como ela configura não só o espaço, mas também o narrador e as demais categorias literárias. (Cosson, 2022, p. 87-88).

Esse tipo de contextualização do texto literário permitiu realizar uma análise dos espaços na obra de Marconi Leal a partir da teoria da topoanálise, reformulada por Ozíris Borges Filho.

Assim, os alunos puderam identificar como o texto se organiza em macro e microespaços, analisar os cenários (espaços construídos pelo homem) e as *naturezas* (espaços criados pela natureza), além de investigar os gradientes sensoriais presentes na narrativa, percebendo como esses elementos espaciais contribuem para a construção da trama e para o desenvolvimento dos personagens.

Com 40 aulas, a Sequência Expandida foi desenvolvida na turma do 8.º ano A da escola EEB Manoel Rodrigues Sobrinho, levando em conta a organização da turma em equipes/clubes de leitura. As atividades de leitura e interpretação de *Tumbu* foram realizadas conforme a proposta desenvolvida para os círculos de leitura no ensino fundamental (Ver Cosson, 2021).

Considerando as especificidades da turma e da obra analisada com base na categoria espaço, foi elaborada uma sequência de aulas e atividades alinhadas aos objetivos do projeto. Além disso, realizou-se uma articulação entre as metodologias da sequência expandida e dos círculos de leitura, ambas propostas pelo pesquisador Rildo Cosson.

Tabela – 09: Etapas da Sequência Expandida

Proposta de letramento literário em uma turma de 8.º ano por meio da obra infantojuvenil *Tumbu*		
Alinhamento entre Sequência Expandida e Círculo de Leitura (Com base na topoanálise de *Tumbu*)		
I Modelagem (fase conceitual)	• Apresentação do cronograma da Sequência Expandida • Roteiro de análise do espaço de *Tumbu:* I. Inventário dos espaços (macro e microespaços); II. Funções do espaço; III. Os gradientes sensoriais; IV. A morfossintaxe espacial.	Aulas expositivas sobre os conceitos da topoanálise utilizados na pesquisa: (4 aulas)
Motivação	• Leitura e interpretação do poema "O Navio Negreiro" de Castro Alves (5ª parte).	Aula Interativa: (2 aulas)
Introdução	• Predição do texto com base na interpretação da capa do livro. • Justificativa da escolha da obra *Tumbu.*	Aula Interativa: (2 aulas)

	• Leitura da quarta capa.	
Primeira Leitura (na escola)	Capítulos 1, 2, 3 e 4 (páginas 9 a 37).	Individual ou nos clubes de leitura: (2 aulas)
II Modelagem (encenação e ensaio)	• Leitura e análise do espaço do primeiro capítulo de *Tumbu*. • Entrega e explicação dos Cartões de Função: inventariante, analista espacial, sensorialista, gramático espacial e pesquisador (coordenador)	Aula Interativa: (2 aulas)
Primeira Interpretação (na escola) (após a leitura dos capítulos 1 a 4)	• Perguntas em torno de narrativas, propostas por Cosson (2021, p. 108): perguntas 1 a 10. • Perguntas adaptadas ou elaboradas pelos coordenadores dos clubes.	Aula interativa: Dinâmica do repolho e encontro dos clubes de leitura: (2 aulas)
I Contextualização Poética	• Discussão do texto literário na perspectiva da topoanálise, usando os cartões de função: Capítulos 1 a 4.	I Encontro dos Clubes de Leitura: (2 aulas).
Segunda Leitura (na escola)	Capítulos 5, 6, 7 e 8 (páginas 39 a 73).	Individual ou nos clubes de leitura (1 aula).
II Contextualização Poética	• Discussão do texto literário na perspectiva da topoanálise, usando os cartões de função: Capítulos 5 a 8.	II Encontro dos Clubes de Leitura (1 aula).
Terceira Leitura (na escola)	Capítulos 9, 10, 11 e 12 (páginas 75 a 107).	Individual ou nos clubes de leitura (1 aula).
III Contextualização Poética	• Discussão do texto literário na perspectiva da topoanálise, usando os cartões de função: Capítulos 9 a 12.	III Encontro dos Clubes de Leitura (1 aula).
Quarta Leitura (na escola)	Capítulos 13, 14, 15 e 16 (páginas 109 a 144).	Individual ou nos clubes de leitura (1 aula).

IV Contextualização Poética	• Discussão do texto literário na perspectiva da topoanálise, usando os cartões de função: Capítulos 13 a 16.	IV Encontro dos Clubes de Leitura (1 aula).
Quinta Leitura (na escola)	Capítulos 17, 18, 19, 20 e 21 (páginas 145 a 192).	Individual ou nos clubes de leitura (2 aulas).
V Contextualização Poética	• Discussão do texto literário na perspectiva da topoanálise, usando os cartões de função: Capítulos 17 a 21	V Encontro dos Clubes de Leitura (2 aulas).
Segunda Interpretação (após a leitura integral da obra)	• Perguntas em torno de narrativas, propostas por Cosson (2021, p. 109-112): Perguntas 11 a 50	Aula interativa: Dinâmica do Repolho (2 aulas)
Contextualização Geral	• Perguntas sobre os espaços da narrativa (elaboradas pela professora-pesquisadora)	Torta na Cara: (2 aulas) Verdadeiro ou Falso? (2 aulas)
Expansão	• Produção de Relato de viagem (Retorno de Tumbu à África para reencontrar Uembu)	Aula expositiva sobre o gênero relato de viagem: (1 aula) Produção escrita do relato: (1 aula)
Avaliação do projeto de letramento literário em clubes de leitura / Sequência Expandida	• Autoavaliação/Questionário individual. • Avaliação dos clubes de leitura. • Socialização das avaliações dos clubes de leitura. • Entrega dos diários de leitura.	Questionário individual: (1 aula) VI Encontro dos Clubes de Leitura: (1 aula) Roda de Conversa: (2 aulas)

Durante o ano letivo de 2025, a professora-pesquisadora ministrou oito aulas semanais na turma em que sua pesquisa foi realizada: seis de Língua Portuguesa e duas de Imersão Português. Conforme o calendário da escola de tempo integral, essas disciplinas eram ministradas como a 8ª e 9ª aulas, após o último intervalo.

Antes de iniciarmos a aplicação da proposta de letramento literário, apresentamos a ideia à gestão escolar. Em seguida, agendamos uma reunião com os responsáveis pelos estudantes da turma para que eles pudessem conhecer os objetivos e a importância da pesquisa, e assinarem

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os pais que não puderam comparecer à reunião inicial, conversaram conosco em outro momento, na escola.

Posteriormente, convidamos os estudantes a participarem formalmente da pesquisa. Lemos e explicamos a eles o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), um procedimento necessário para menores de idade e para a submissão da pesquisa-ação ao Comitê de Ética.

Explicamos que a pesquisa seria realizada por meio de uma Sequência Expandida de Leitura, com atividades como leituras individuais e em grupos, debates, rodas de conversa para contextualizar e interpretar a leitura do livro, e a produção de diários de leitura. Por fim, nem os alunos nem seus pais ou responsáveis se opuseram a participar.

Assim, na aula seguinte, demos início à aplicação da pesquisa com a participação dos alunos do 8º ano A, seguindo a proposta de letramento literário por meio da obra infantojuvenil *Tumbu* (2007).

A seguir, descrevemos minuciosamente os momentos da pesquisa e apresentamos nossas análises sobre a leitura de *Tumbu* realizada nos clubes de leitura do 8º ano A da EEB Manoel Rodrigues Sobrinho.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 As etapas da sequência expandida

A seguir, descrevemos a aplicação de cada uma das etapas que compõem a sequência expandida proposta por Cosson (2022). Apresentamos o percurso metodológico, desde a modelagem inicial e a motivação dos estudantes, passando pelas fases de leitura, interpretação, contextualização e expansão. Além de registrar as atividades realizadas, relatamos os desafios, os imprevistos e as necessárias adaptações que moldaram a execução do projeto no contexto escolar.

A intervenção foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo a obra infantojuvenil *Tumbu*, de Marconi Leal, e como principal ferramenta teórica os conceitos da topoanálise.

6.1.1 A Modelagem

Iniciamos nossa proposta de letramento literário com a introdução dos conceitos fundamentais da topoanálise. Ministramos duas aulas consecutivas, abordando a segmentação do espaço em macro e microespaços (cenário e natureza) e as funções do espaço na literatura. Na aula seguinte, apresentamos os conceitos de gradientes sensoriais e morfossintaxe espacial.

Apesar da exposição teórica, notamos que a maioria dos estudantes demonstrou dificuldade em compreender as funções do espaço, percebendo o conteúdo como extenso e complexo. Em resposta a essa dificuldade, propusemos a realização de um seminário e disponibilizamos o material das aulas para estudo.

No entanto, a atividade foi sucessivamente adiada por fatores externos, como a falta de energia elétrica e a convocação da turma para uma palestra. Diante desses imprevistos, reformulamos a proposta, solicitando aos alunos a entrega do material didático (digital ou escrito) que seria utilizado na apresentação. Em seguida, prosseguimos para a etapa de motivação.

6.1.2 A Motivação

Nesta etapa, organizamos a sala em círculo e distribuímos uma cópia impressa da quinta parte do poema "Navio Negreiro", de Castro Alves, para cada estudante. A atividade iniciou-se

com uma leitura silenciosa individual. Em seguida, dois alunos foram convidados a fazer uma leitura em voz alta, mas demonstraram dificuldade na execução, mesmo sendo leitores fluentes.

Após a leitura, questionamos a turma sobre a compreensão do poema. A maioria relatou não ter entendido o texto. Diante disso, realizamos uma terceira leitura, desta vez conduzida pela professora. Somente após essa nova leitura os alunos expressaram ter, de fato, compreendido a temática do poema.

Em seguida, os alunos, ainda em círculo, receberam questões sobre o poema "Navio Negreiro" para discussão oral.

Durante o debate, um estudante questionou a relevância de abordar o tema em uma aula de língua portuguesa, argumentando que se tratava de um assunto de história. Em resposta, esclarecemos que o estudo do poema servia como preparação para a leitura da obra literária *Tumbu*, que seria apresentada a seguir.

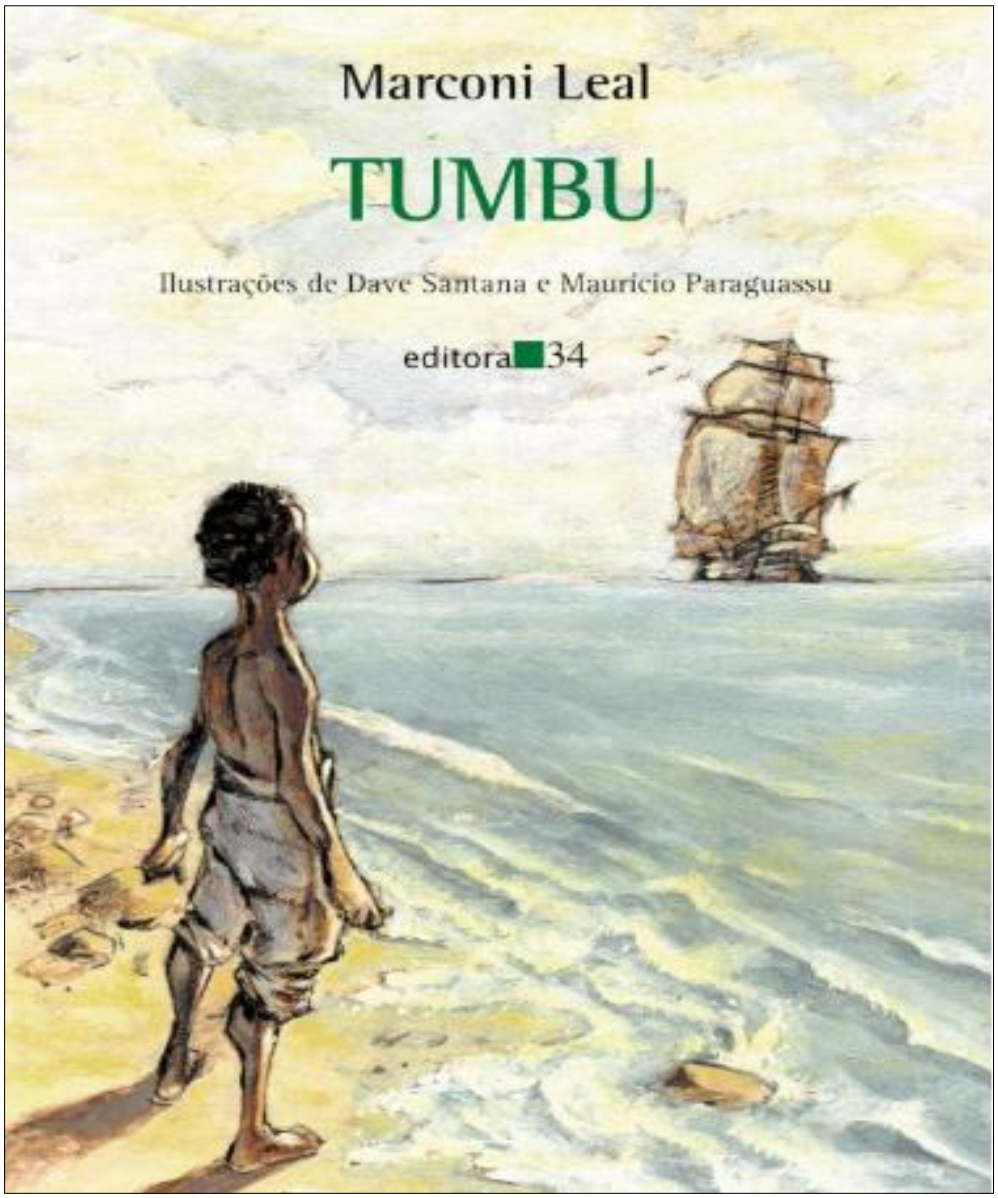
A aula foi finalizada com o aviso de que, no próximo encontro, a turma conheceria a obra em questão.

6.1.3 A Introdução

Após a motivação, que envolveu uma discussão com os alunos sobre a origem da escravidão e a travessia nos navios negreiros até o Brasil colonial, iniciamos a terceira etapa da Sequência Expandida com a apresentação do livro infantojuvenil *Tumbu*, de autoria do escritor pernambucano Marconi Leal.

Para a atividade de análise da capa, cada aluno deveria receber um exemplar da obra. No entanto, devido à disponibilidade de apenas 22 exemplares para uma turma de 26 alunos naquele dia, alguns estudantes realizaram a tarefa em duplas. A proposta era que observassem a imagem da capa e formulassem hipóteses sobre a história. Solicitamos, também, que relacionassem a ilustração com o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, previamente estudado.

Figura 1 – Capa do livro *Tumbu*, de Marconi Leal



Bracher & Malta Produção Gráfica.

Aos alunos, foram propostas as seguintes questões:

1. Ao observar a capa do livro, que tipo de história você imagina que vai encontrar? Uma aventura, um mistério, um drama? Que elementos na imagem te dão essa pista?

2. Quem parece ser o personagem principal da história? O que na imagem faz você pensar que é ele?

3. Onde você acha que essa história acontece? Que detalhes na paisagem te ajudam a imaginar esse lugar?

4. Em que época você diria que essa história se passa? Que objeto ou detalhe na capa te transporta para o passado?

5. Quem ou o que poderia ser o vilão ou a força contrária na história do personagem?

6. Qual objeto na capa parece ser o mais importante para a história? Por quê?

7. A cena na capa parece ser de uma partida, uma chegada ou uma espera? Por que você acha isso?

8. Qual você acha que será o maior desafio ou problema que o personagem principal vai enfrentar na história?

9. Para o personagem, o que o navio pode representar: esperança ou perigo? Fuga ou captura? Explique sua escolha.

10. Que sentimentos essa capa desperta em você? Que detalhes do desenho (cores, posição do personagem) ajudam a criar essa emoção?

Após o debate inicial com a turma, solicitamos que os alunos lessem a quarta capa para, em seguida, confirmarem ou refutarem as hipóteses que haviam formulado inicialmente sobre a obra.

Constatamos que o repertório prévio dos alunos, construído a partir da análise do poema "Navio Negreiro" na etapa de motivação, foi um fator determinante para a elaboração de hipóteses sobre a obra. Isso permitiu que eles interpretassem os elementos visuais da capa com maior profundidade, conectando-os ao contexto histórico da escravidão.

Observamos que, mesmo sem conhecimento prévio sobre o livro *Tumbu*, a maioria dos alunos conseguiu antecipar com precisão os principais pontos do enredo. Consequentemente, grande parte das respostas dadas pela turma foi coerente e muito semelhante às sugestões de respostas preparadas pela professora.

No final da aula, expusemos a justificativa para a escolha da obra *Tumbu*, de Marconi Leal. Enfatizamos que a narrativa, contada sob a perspectiva de um menino africano escravizado, possuía grande potencial para captar o interesse dos adolescentes, tornando a experiência de leitura mais dinâmica e significativa.

Esclarecemos, também, que um dos critérios para a nossa seleção se baseou no enorme potencial do livro para a aplicação da teoria da topoanálise. A jornada do protagonista viabilizaria uma análise aprofundada dos espaços e das interações sociais que neles ocorrem. Deste modo, os alunos poderiam explorar a obra para além do enredo, investigando sua estrutura narrativa e geográfica, o que enriqueceria substancialmente a leitura e a interpretação.

A seguir, descreveremos a quarta etapa do projeto de letramento literário por meio da obra infantojuvenil *Tumbu* (2007).

6.1.4 A Primeira Leitura

A turma do 8º A não apresenta histórico de indisciplina, sendo considerada uma das mais disciplinadas da escola. Além disso, os alunos costumam apresentar um forte senso crítico e participativo. Desde o início do ensino fundamental, apreciavam o debate, expressavam seus pontos de vista e se contrapunham criticamente a propostas que não consideravam justas ou adequadas. Essa postura engajada nos levou a reformular a proposta inicial do nosso projeto de letramento literário.

Nossa proposta original previa que os alunos levassem o livro para realizar a leitura em casa e que, na escola, os clubes de leitura se dedicassem aos debates e à contextualização poética, com foco na identificação dos espaços literários e suas funções. Contudo, a turma argumentou que a leitura em casa seria inviável, citando compromissos como atividades esportivas e religiosas após o horário escolar. Diante disso, eles pediram que a leitura da obra fosse integralmente realizada durante as aulas de Língua Portuguesa.

Acolhendo a sugestão, reformulamos o projeto, inserindo os momentos de leitura no nosso planejamento de aula.

Desde o início da aplicação da pesquisa, enfrentamos imprevistos consecutivos, como o encerramento antecipado das aulas, que impactavam nosso cronograma. Para não comprometer o andamento do projeto, decidimos otimizar o tempo: os alunos fariam a leitura e, na mesma sessão, realizariam o debate e a contextualização na perspectiva da topoanálise No entanto, constatamos que o tempo planejado para a leitura de quatro capítulos era frequentemente excedido, consumindo de duas a três aulas.

Durante a primeira sessão de leitura silenciosa, observamos que três alunas adormeceram. Ao serem abordadas, elas apontaram dois fatores: o cansaço pessoal e a má iluminação da sala, uma condição estrutural que já havia sido alvo de reivindicação por parte dos líderes da turma. Essa situação reforçava com as queixas recorrentes dos estudantes sobre o horário avançado das aulas de Língua Portuguesa (após as 15h), período em que relatavam sentir-se cansados e ansiosos para o término das aulas.

Para contornar o problema da sonolência e promover um ambiente mais dinâmico, propusemos que todas as leituras, tanto silenciosas quanto em voz alta, fossem realizadas nos clubes de leitura. Além disso, orientamos os clubes a se distribuírem por diferentes espaços da escola, como a sala de leitura e o pátio. O objetivo era preservar a dinâmica particular de cada clube, de modo que um debate não interferisse no andamento dos outros.

Ao observar os clubes em ação, notamos um padrão em quatro dos cinco grupos: eles

liam um capítulo e paravam para debater. As reações eram intensas, variando entre a comoção com os fatos narrados e momentos de humor.

Essa dinâmica fez com que os grupos frequentemente não conseguissem cumprir a meta de leitura que havíamos estipulado no cronograma. Diante disso, optamos por flexibilizar o ritmo, permitindo que concluíssem os capítulos nas aulas seguintes, de acordo com o tempo de cada clube.

Outro desafio significativo que enfrentamos foi a falta de exemplares do livro para todos. Embora a turma tivesse 26 alunos, incluindo um estudante PCD (Pessoa com Deficiência) e outro não alfabetizado, nosso objetivo era que cada um recebesse um exemplar para participar plenamente. Na primeira sessão, dispúnhamos de 23 exemplares, pois a compra online foi limitada pela baixa disponibilidade do título. Os livros faltantes já haviam sido adquiridos, mas, por serem usados, dependiam do prazo de entrega dos Correios. E não encontramos a versão digital do livro em nenhum dos sites de venda consultados. Na plataforma online utilizada para adquirir os exemplares (novos e usados) também não havia disponibilidade do título em outros formatos.

Reconhecemos como uma falha grave de nossa parte o sentimento de exclusão gerado e manifestado por dois alunos que ficaram sem o livro na primeira leitura. O correto teria sido aguardar o material completo para os 26 estudantes antes de iniciar. Para remediar a situação imediatamente, orientamos os coordenadores do Clube de Leitura 3D e do Clube do Conhecimento a conduzirem uma leitura compartilhada, com um revezamento de páginas que permitiu a participação efetiva de todos os integrantes, garantindo que ninguém ficasse de fora da atividade.

Após a primeira leitura, tivemos uma demonstração clara do envolvimento dos alunos quando quatro deles nos pediram para levar o livro para casa. Justificaram o pedido pela grande curiosidade em saber a continuação da história, afirmando não querer esperar até o próximo encontro do clube. Essa solicitação espontânea foi a maior evidência de que o livro os cativou. Para eles a obra era empolgante, fluida e, em certas passagens, engraçada.

6.1.5 A II Modelagem

Para esta etapa, foram elaborados dois planos de aula: um plano com quatro aulas, ideal para assegurar a compreensão aprofundada do roteiro topoanático pelos alunos; e outro, mais simples, mas igualmente eficaz. Visando otimizar o tempo de aplicação da pesquisa, optamos pelo plano mais prático, composto por apenas duas aulas, conforme, detalhamos a seguir.

Assim, realizamos uma oficina de topoanálise com o objetivo de ensinar os alunos a aplicar os conceitos dessa abordagem na análise detalhada dos espaços do primeiro capítulo do livro *Tumbu.*

No primeiro momento, pedimos que fizessem a releitura do primeiro capítulo (páginas 9 a 14). Em seguida, os alunos responderam às seguintes perguntas norteadoras escritas na lousa:

I. Por que é importante analisar os espaços de uma narrativa literária?

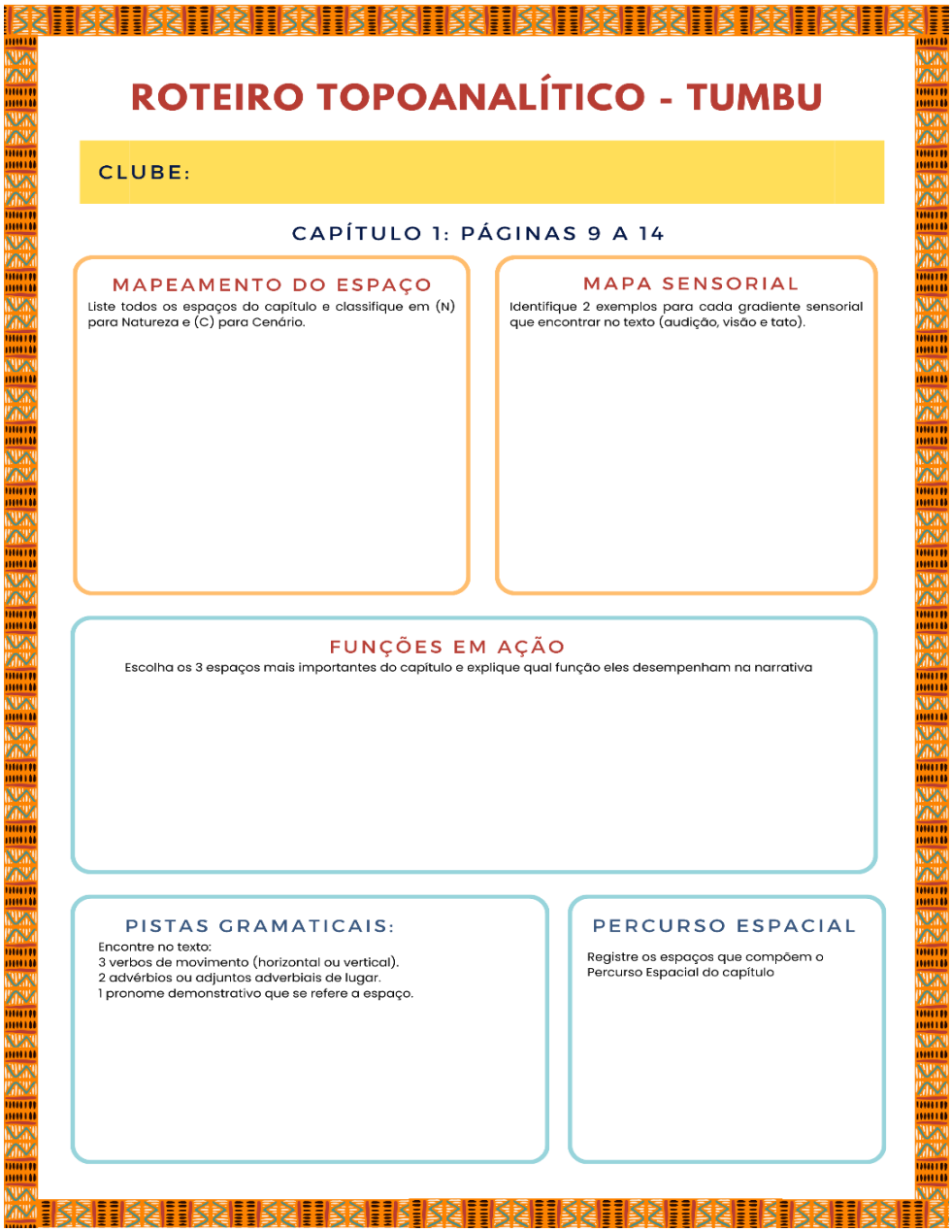
II. Em sua opinião, qual o espaço mais marcante do capítulo 1? Por quê?

Em resposta à primeira pergunta, os estudantes demonstraram compreender que os espaços literários são elementos que influenciam diretamente as ações e a trajetória dos personagens. Na análise da segunda questão, a lagoa foi apontada como o espaço mais marcante do capítulo. Os alunos interpretaram a atitude desesperada do pai, ao empurrar o filho para a lagoa, como um ato de proteção, a única maneira encontrada para evitar que Tumbu também fosse capturado.

Outra parcela de alunos também considerou a lagoa como o local mais marcante, mas por outro ponto de vista. Eles reconheceram que a lagoa, ao mesmo tempo em que oferecia sustento e lazer à comunidade dos Kuolela, serviu como ponto estratégico para a emboscada do grupo de africanos que vendiam pessoas aos colonizadores europeus.

Após a atividade de predição, a professora fez uma explanação com slides sobre os conceitos topoanalíticos de cenário, natureza, funções do espaço, gradientes sensoriais e morfossintaxe espacial. Na sequência, os clubes de leitura receberam um roteiro para analisar os espaços do primeiro capítulo, conforme o instrumento a seguir.

Figura 2 – Modelo de roteiro topoanalítico usado na etapa da modelagem



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os cinco clubes de leitura receberam a responsabilidade de preencher o roteiro de análise completo e, em seguida, socializar os resultados com a turma por meio da apresentação oral de apenas um dos quadros.

Optamos por avaliar apenas a apresentação oral dos coordenadores de cada equipe, deixando os registros escritos de fora da análise. No item *Mapeamento do Espaço*, os grupos listaram a lagoa (N), a floresta (N), o bosque (N) e a aldeia (C). No entanto, a rede de captura não foi reconhecida como um *microespaço* (C) por nenhuma das equipes.

Observamos que os alunos não demonstraram dificuldade em identificar os *gradientes sensoriais* e reconhecer algumas pistas gramaticais solicitadas no roteiro, ainda que não soubessem explicar a importância desses recursos gramaticais na construção do texto literário.

Ressaltamos que os estudantes encontraram um desafio considerável ao explicar as funções dos espaços na narrativa. As funções mais mencionadas pelos alunos foram as de *situar a personagem geograficamente* (lagoa, floresta, bosque, aldeia) e *caracterizar as personagens* (floresta e aldeia). Notamos que, durante a atividade, os grupos interagiram constantemente, trocando ideias e conferindo as interpretações dos outros clubes no preenchimento do roteiro.

6.1.6 A Primeira Interpretação

Para promover a primeira discussão sobre a obra de forma lúdica e participativa, implementamos duas atividades, após a leitura dos quatro primeiros capítulos.

Na primeira, os coordenadores dos clubes se reuniram para adaptar as questões sugeridas por Cosson (2021, p.108) ou elaborar novas perguntas, como vemos na imagem abaixo:

Figura 3 – Reunião dos coordenadores dos clubes de leitura



Fonte: professora-pesquisadora.

Na sequência, as equipes se reuniram para responder e debater as questões elaboradas pelos coordenadores.

A segunda atividade foi a Dinâmica do Repolho. Com a turma organizada em círculo, a atividade consistia em passar o *repolho* entre os alunos, de mão em mão ao som de uma música. Quando a faixa musical era interrompida, o aluno que estivesse com o *repolho* retirava uma de suas folhas para ler e responder à pergunta correspondente.

As questões foram adaptadas das perguntas em torno de narrativas propostas por Cosson (2021, p. 108), conforme se segue:

1. Qual o principal problema que Tumbu precisa enfrentar no início da narrativa?

2. O que aconteceria se Tumbu contasse com a ajuda de Mukondo e Uembu durante sua fuga?

3. O que Tumbu precisa fazer para resgatar seus pais dos Aimimi e dos Brancões?

4. Por que Tumbu disse que Pedu era meio tonto da cabeça e não sabia falar direito?

5. Mukondo era descrito como o maior pessimista do mundo? O que está faltando nessa descrição?

6. O que você acha do modo como os Brancões são descritos no início da narrativa?

7. Se você fosse Tumbu, o que faria ao ver seus familiares e amigos, amarrados, empurrados e chicoteados, subirem chorando e se lamentando até o topo do navio negreiro, sendo levados presos para terras distantes e saber que nunca mais voltariam?

8. Qual será o efeito da partida de Tumbu para Uembu e Mukondo? O que vai mudar na vida deles quando perceberem que o amigo partiu para tentar libertar os pais?

9. Depois de sobreviver à travessia e chegar ao Brasil, o que mais Tumbu poderia fazer para reencontrar seus pais?

10. O embarque forçado dos familiares de Tumbu lembra algum episódio histórico semelhante?

Incluímos perguntas repetidas no *repolho* para garantir que mais de dez alunos participassem, o que era viável por se tratar de questões subjetivas, cuja resposta de um estudante não influenciava a do outro. Houve apenas uma recusa em responder, de uma aluna que, percebemos, havia lido apenas algumas páginas do livro, superficialmente.

6.1.7 A I Contextualização Poética

A primeira atividade de contextualização durou duas aulas e foi organizada da seguinte forma: após as orientações da professora, os clubes de leitura se distribuíram entre a sala de aula e o pátio para analisar os espaços dos quatro primeiros capítulos.

Apesar de terem em mãos os marca-páginas com as descrições de cada função, os alunos de todos os clubes apresentaram dificuldade para investigar, classificar e explicar os espaços da narrativa.

Diante desse desafio, e sem a necessidade de intervenção da professora, os coordenadores dos clubes tomaram a iniciativa de suspender suas funções específicas para auxiliar os colegas, demonstrando empatia e autonomia. Observamos que, em certas situações,

eles chegaram a assumir as tarefas de outros leitores, preocupados em garantir o bom desempenho coletivo do clube.

6.1.8 Os encontros para leitura e contextualização dos capítulos 5 a 21

A partir da Segunda Leitura e da II Contextualização Poética, a atividade dos clubes de leitura consistia em encontros na sala de aula, na sala de leitura ou no pátio. A proposta era que lessem, em média, quatro capítulos por encontro e, logo em seguida, realizassem a contextualização, discutindo o texto sob a perspectiva da topoanálise com o auxílio dos cartões de função.

Durante as observações para avaliar o desempenho dos clubes, constatamos que os debates se concentravam frequentemente no enredo e nas atitudes dos personagens. Notamos que alguns leitores, como as integrantes do Clube de Leitura Anne Frank, focavam nas emoções despertadas pela leitura, relatando sentimentos como raiva ou empatia por certos personagens e inconformidade com os rumos da história.

Observamos também que o ritmo de leitura variava entre os alunos. A espera pelos colegas que liam mais devagar gerava momentos de ociosidade, nos quais alguns alunos baixavam a cabeça para cochilar e outros iniciavam conversas paralelas sobre assuntos do cotidiano da escola.

Em síntese, verificamos que os alunos demonstravam mais entusiasmo ao debater outros elementos do enredo do que ao analisar os espaços narrativos e sua relação com a construção da narrativa. Apesar disso, eles não se recusavam a fazer anotações ocasionais em seus cadernos. Posteriormente, essas folhas foram retiradas e coladas no Diário de Leitura do clube.

6.1.9 A Segunda Interpretação

Esta etapa foi realizada ao final de todos os encontros de leitura da obra, com duração de duas aulas consecutivas. Os alunos foram organizados em círculo, e a atividade seguiu o mesmo formato da Primeira Interpretação. A diferença fundamental foi que, desta vez, não havia perguntas repetidas, sendo todas elas adaptadas pela professora-pesquisadora com base nas 50 perguntas em torno de narrativas propostas por Rildo Cosson (2021, p.108-109).

Notamos que as perguntas sobre os aspectos mais relevantes da história frequentemente geravam bastante interesse na turma. Nesses momentos, vários alunos pediam a palavra para responder à mesma questão. Isso transformava a atividade em um momento de partilha, no qual

toda a turma podia expor e comparar suas diferentes percepções e experiências de leitura.

Essa segunda dinâmica do repolho também nos permitiu inferir que alguns estudantes não haviam completado a leitura do livro. A dificuldade em recordar fatos importantes da história de Tumbu foi um forte indicativo de que alguns alunos fizeram uma leitura parcial ou desatenta da obra.

6.1.10 A Contextualização Geral

A etapa de Contextualização Geral teve como objetivo aprofundar a compreensão dos espaços da obra literária *Tumbu* por meio de duas atividades lúdicas realizadas no pátio da escola: a "Torta na Cara" e o jogo "Verdadeiro ou Falso".

Para a primeira atividade, havíamos elaborado, inicialmente, 35 perguntas subjetivas sobre os espaços narrativos. Contudo, constatamos que não eram adequadas para uma dinâmica ágil, pois a agitação do jogo dificultaria a concentração e a formulação de respostas rápidas. Diante disso, adaptamos as 35 questões para um formato objetivo, com quatro alternativas de resposta cada.

Para a execução da brincadeira, contamos com o suporte dos coordenadores dos clubes, que assumiram funções específicas: um ficou responsável por preparar a torta de chantili; outro, por organizar os materiais de limpeza; e um terceiro, por cronometrar o tempo de resposta de 15 segundos. As regras, explicadas pelos próprios coordenadores aos colegas, eram as seguintes: a professora-pesquisadora lia a pergunta e as alternativas de respostas; o aluno que tocasse a mesa primeiro teria 15 segundos para responder. Em caso de acerto, aplicaria a torta no adversário; mas se errasse, receberia a torta.

A participação ocorreu em duplas, independentemente dos clubes de leitura. Observamos diferentes reações: alguns alunos, mesmo confiantes nas respostas, evitaram participar pelo risco de se sujarem, enquanto outros participaram repetidas vezes. Houve até um caso de um estudante que errou intencionalmente para receber a torta. Apesar da agitação e dos risos, não registramos casos de indisciplina durante aula.

Observamos que, devido à agitação e à pressão do tempo, os alunos cometeram erros em questões consideradas fáceis e ficaram inconformados com o próprio desempenho. Do ponto de vista da topoanálise, no entanto, eles demonstraram maior domínio sobre as questões relacionadas ao inventário espacial, como o percurso dos personagens e os cenários da escravização.

Embora a atividade tenha ocorrido em duas aulas consecutivas, o tempo não foi

suficiente para utilizar todas as perguntas elaboradas. Ao final, a maioria da turma avaliou a dinâmica de forma positiva e solicitou que a atividade se repetisse no dia seguinte. No entanto, a solicitação não foi aceita, pois era necessário dar prosseguimento ao cronograma da pesquisa.

Na aula seguinte, a atividade lúdica foi um jogo de eliminação com dois participantes de cada clube (10 alunos por rodada). Para executar o jogo, desenhamos um círculo no chão com uma corda: o espaço interno representava "verdadeiro" e o externo, "falso". Os participantes iniciavam fora do círculo.

A professora lia uma sentença e, se fosse verdadeira, os alunos deveriam pular para dentro; se falsa, deveriam pular de costas para fora. Quem hesitasse ou errasse o movimento era eliminado. As sentenças eram proferidas em sequência rápida e sem repetição para exigir atenção e raciocínio rápido, em uma dinâmica similar à da brincadeira "Vivo ou Morto".

Foram realizadas quatro rodadas do jogo. Nessa atividade, notamos que os vencedores não foram necessariamente os alunos com maior fluência em leitura ou interpretação, mas sim os mais competitivos e com reflexos mais rápidos, o que os deixou confiantes e satisfeitos com o desempenho na atividade.

6.1.11 A Expansão

A etapa de Expansão da Sequência Expandida previa duas aulas expositivas sobre o gênero relato de viagem, seguidas de uma aula para a escrita de um texto focado no retorno de Tumbu à África. No entanto, a ausência da professora-pesquisadora por motivos de saúde na semana programada, exigiu uma adaptação metodológica para não comprometer o cronograma.

Nesse sentido, optamos por distribuir o conteúdo em formato de slides impressos, contendo as orientações para escrever um relato de viagem fictício e, na semana seguinte, oferecer suporte individualizado aos alunos no horário do planejamento.

A estratégia, porém, não teve o resultado esperado. Quando a professora estava à disposição dos alunos, ocorriam jogos na quadra da escola, e os estudantes preferiram participar da atividade recreativa a tirar dúvidas com a professora.

Contudo, um grupo de cinco alunos demonstrou interesse em pedir esclarecimentos para melhorar a escrita do relato de viagem literário. Desse modo, eles utilizaram o intervalo do almoço para escrever seus relatos junto à professora-pesquisadora e buscar orientação direta. Segundo eles, a explicação oral era mais eficaz para a compreensão do que a leitura individual dos slides.

A baixa adesão ao suporte pedagógico refletiu-se na qualidade das produções, pois,

mesmo com o material de apoio em mãos, muitos alunos não seguiram as orientações propostas. E aos estudantes que faltaram à aula dedicada à escrita do relato de viagem, foi permitida a entrega posterior da atividade, de forma presencial ou por meio digital (WhatsApp).

6.1.12 A avaliação da sequência expandida em clubes de leitura

A avaliação final da sequência expandida foi concebida em dois momentos. Inicialmente, propusemos um questionário de autoavaliação para que cada aluno, sem a obrigatoriedade de entrega, pudesse ponderar sobre seus avanços, dificuldades e aprendizados em relação à obra, ao trabalho em equipe e à topoanálise, conforme a figura abaixo:

Figura 4 – Roteiro de perguntas para Autoavaliação



Elaborado pela professora-pesquisadora.

Posteriormente, apresentamos uma proposta de avaliação para os clubes de leitura. Orientamos que os clubes se reunissem para debater sua própria jornada de leitura compartilhada a partir de um roteiro de 20 questões.

Com o objetivo de desenvolver a autonomia e a consciência crítica dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem colaborativa, essa avaliação foi estruturada em cinco critérios: respeito e colaboração, liderança e organização, inclusão e empatia, superação de desafios e resolução de conflitos e, por fim, sugestões para os próximos passos.

Embora a quantidade de perguntas tenha gerado uma reação negativa, de imediato, a proposta foi bem recebida quando explicamos que se tratava uma tarefa escrita, mas de uma conversa, um debate, mediado pelos coordenadores dos clubes.

Essa dinâmica de avaliação foi importante para promover um debate construtivo, com o coordenador do clube anotando os pontos principais da discussão.

Na aula seguinte, organizamos uma roda de conversa com a turma inteira. Nesse momento, ocorreu a socialização das conclusões sobre a trajetória de leitura e atividades em equipe realizadas durante a sequência expandida.

Os representantes de cada clube de leitura compartilharam oralmente os resultados da avaliação do grupo e destacaram as sugestões elaboradas para os “Próximos Passos”, conforme solicitado pela seção final do roteiro.

Nessa conversa, os alunos destacaram a importância da experiência para pensar não apenas em novas leituras, mas na organização de outros projetos futuros da turma, inclusive de outros componentes curriculares.

Figura 5 – Roteiro de perguntas para Avaliação dos clubes de leitura



Elaborado pela professora-pesquisadora.

Ao final dessa exposição, ressaltamos que a aplicação da sequência expandida foi um processo dinâmico, marcado tanto pelo comprometimento dos alunos quanto por imprevistos, desafios e adaptações.

Contudo, a leitura da obra *Tumbu* e as atividades lúdicas, como os jogos e debates, foram apreciadas pela turma e promoveram uma imersão significativa na narrativa. A aplicação teórica da topoanálise foi um desafio, mas representou um importante avanço no desenvolvimento de habilidades de interpretação e contextualização de textos literários pelos estudantes.

6.2 Os clubes de leitura

Esta seção apresenta uma análise da diversidade e da atuação dos cinco clubes de leitura que constituíram o campo desta pesquisa: Clube do Conhecimento, Clube Anne Frank, Clube 3D, Clube Friends e Clube dos Estudantes Invencíveis (CEI). A partir da observação de suas atividades durante a Sequência Expandida, buscamos compreender as múltiplas dinâmicas de interação, os diferentes perfis de engajamento e as estratégias colaborativas que cada grupo desenvolveu.

A análise a seguir descreve o perfil, o comportamento e o desempenho de cada clube, com foco em como eles exerceram a mediação interna, participaram das práticas de leitura e enfrentaram seus desafios particulares ao longo do projeto.

6.2.1 O Clube do Conhecimento

O Clube do Conhecimento era formado exclusivamente por meninos, incluindo um aluno PCD não leitor. Dos cinco integrantes, três apresentavam as notas mais altas da turma em Língua Portuguesa e Geografia. O grupo demonstrava alto nível de responsabilidade e disciplina, sendo frequentemente os primeiros a entregar as atividades.

Durante o projeto de letramento literário, o clube manteve o foco em seguir as orientações da professora. Observamos uma dedicação constante ao cumprimento do cronograma de leitura e preocupação com o desempenho coletivo.

Os leitores aceitaram sem hesitar a inclusão de um colega considerado o mais indisciplinado da turma. Essa decisão não afetou a dinâmica do grupo, pois eles se mantiveram dedicados a realizar e entregar os registros do Diário de Leitura no prazo, mesmo quando apresentavam dificuldades para investigar ou reconhecer as funções dos espaços da narrativa.

Nos momentos de leitura, o grupo alternava entre a modalidade silenciosa e a compartilhada. Durante o debate, os comentários eram feitos em voz baixa e raramente foi necessária a intervenção da professora. Essa postura disciplinada era reforçada pelo coordenador do clube, que exigia bom comportamento dos colegas, uma prática que ele já mantinha antes da pesquisa.

O aluno PCD do grupo apresentava um perfil introspectivo, permanecendo em silêncio e não participando verbalmente dos debates. Para garantir sua inclusão, os colegas adotaram a seguinte estratégia: Nos momentos dedicados à análise dos espaços ou à escrita no Diário de

Leitura, os colegas o incentivavam a contribuir com a atividade por meio de desenhos sobre as cenas da história.

O perfil organizado e estável do Clube do Conhecimento refletiu-se em sua reação a algumas propostas pedagógicas da Sequência Expandida. Observamos que os meninos demonstraram desconforto com dinâmicas mais lúdicas e agitadas, como a *Torta na Cara* e o *Verdadeiro ou Falso.* Ocasionalmente, eles manifestaram preferência pela realização das atividades do livro didático.

6.2.2 O Clube de Leitura Anne Frank

Composto por quatro meninas, incluindo um par de gêmeas, o Clube Anne Frank se caracterizava pela criatividade e entusiasmo de leitoras. Elas se mostraram as mais engajadas e emocionalmente conectadas à narrativa de *Tumbu* durante todo o projeto.

As meninas demonstravam apreço por atividades interativas e pela proposta de realizar ilustrações sobre a história. Nos encontros, a modalidade de leitura adotada era a silenciosa. Um fato a ser destacado é que duas participantes adiantaram a leitura em casa, realizando apenas a releitura dos capítulos indicados durante as reuniões na escola.

Apesar do clube contar com uma coordenadora previamente escolhida, as quatro integrantes demonstravam versatilidade e flexibilidade, revezando-se nas funções. Por exemplo, a estudante que atuava como inventariante em um encontro podia desempenhar o papel de analista espacial no seguinte. Devido a essa interação e autonomia, não era possível distinguir a líder ou mediadora do clube. Isso ocorria porque todas se mostravam igualmente comprometidas com as atividades e atuavam de forma semelhante nos debates, sempre respeitando o turno de fala umas das outras.

6.2.3 O Clube de Leitura 3D (Desafiadores, Dedicados e Divertidos)

O Clube 3D se destacou pela dedicação, mas, sobretudo, pelo companheirismo, empatia e cooperação entre os participantes. Sua composição era heterogênea em termos de fluência leitora: era formado por dois leitores fluentes (que se revezavam na coordenação do clube), dois não fluentes e uma aluna ainda em processo de aquisição da leitura e da escrita.

O Clube 3D adotou uma metodologia de leitura inclusiva e colaborativa. Desde à primeira leitura da obra, observamos que os integrantes tomaram a iniciativa de realizar uma leitura compartilhada em voz alta para garantir a acessibilidade da colega não leitora. Eles

também demonstravam paciência e compreensão com os colegas não fluentes. Além disso, ao final de cada capítulo, faziam uma pausa para que um dos integrantes o resumisse oralmente, consolidando a compreensão de todos antes de prosseguirem com a leitura do livro.

Outro aspecto que se destacou foi a interação do grupo. Alunos considerados mais introvertidos, que não costumavam participar de debates com a turma completa, sentiam-se à vontade para se expressar e emitir opiniões no clube. Em nenhum momento foi necessária a intervenção da professora para solicitar atenção ou respeito entre os participantes. De fato, observamos que todos os integrantes interagiam e demonstravam sentir-se acolhidos.

Apesar das dificuldades de aprendizagem, o Clube 3D participou com entusiasmo de todas as etapas da Sequência Expandida e entregou o Diário de Leitura contendo pelo menos um registro para cada uma das funções designadas: *analista espacial*, *sensorialista*, *gramático espacial* e *inventariante*.

6.2.4 O Clube de Leitura Friends

O Clube de Leitura Friends era um grupo heterogêneo, composto por meninos e meninas. Todos os integrantes eram leitores fluentes, com histórico de bom desempenho escolar em todos os componentes curriculares. Durante a Sequência Expandida, a rotina do grupo consistia em realizar a leitura silenciosa e, em seguida, debater a obra.

No entanto, o clube demonstrou um desafio recorrente com a manutenção do foco, o que demandava intervenções constantes da professora-pesquisadora. Era comum que alguns alunos se distanciassem fisicamente da equipe ou iniciassem conversas paralelas, demorando a retornar ao foco das atividades.

Um dos alunos do Clube Friends se destacou pelo alto engajamento, sendo o primeiro da turma a concluir a leitura de Tumbu. Durante a etapa da Primeira Leitura, ele pediu para levar o livro para casa e, no dia seguinte, enviou uma gravação de áudio relatando o forte impacto que a obra lhe causou.

Esse mesmo aluno assumia a liderança do grupo na ausência do coordenador, auxiliando colegas de sua equipe e até de outros clubes. No entanto, devido a problemas de saúde, ele se ausentou de algumas aulas durante a Sequência Expandida. Por essa razão, solicitou autorização para realizar em casa alguns registros para o Diário de Leitura, utilizando o aplicativo Canva.

Outros alunos seguiram seu exemplo e também fizeram registros pelo celular quando faltavam às aulas ou quando o tempo em sala era insuficiente para finalizar as anotações no caderno.

6.2.5 O Clube dos Estudantes Invencíveis (CEI)

O CEI era liderado por uma aluna e composto por um grupo misto de meninos e meninas com perfis de leitura variados. Durante a Sequência Expandida, o andamento das atividades foi comprometido pelas ausências recorrentes da coordenadora, o que dificultava as leituras e os debates. Nos encontros, a leitura era predominantemente silenciosa, embora observássemos interrupções frequentes devido a conversas paralelas entre as meninas.

A interação entre os participantes era semelhante à de um grupo de amigos, porém os debates sobre a obra eram moderados. Notamos que eles pareciam mais focados em realizar os registros no caderno, como forma de comprovar a execução da tarefa. O grupo demonstrou dificuldades na análise dos espaços na perspectiva da topoanálise de *Tumbu*, o que os levava a solicitar auxílio da professora ou de colegas de outros clubes.

6.3 Os diários de leitura

Para os registros da topoanálise de Tumbu, os alunos utilizaram o Diário de Leitura. Cada clube confeccionou um diário de leitura coletivo, no qual os participantes registraram não apenas as conclusões sobre a investigação do espaço, mas também opiniões, descrições de personagens e ilustrações de cenas marcantes da obra.

De acordo com Anna Raquel Machado (1998), a utilização do diário em contexto escolar não é apenas um instrumento de pesquisa, mas também de ensino e aprendizagem. Para a autora, o diário de leitura é um instrumento no qual o leitor registra livremente suas impressões pessoais, sentimentos e inquietações. Nele, o leitor também estabelece relações entre o conteúdo do texto, seus conhecimentos prévios e seus próprios pontos de vista.

Nessa perspectiva, a produção do diário funcionou como uma ferramenta comunicativa para a análise da literatura trabalhada nesta pesquisa. Conforme orienta Machado (1998), essa prática pressupõe a criação de um ambiente onde todos os leitores possam expor, confrontar e justificar a diversidade de suas interpretações e processos de leitura.

É importante ressaltar que o papel dos coordenadores dos clubes de leitura foi reavaliado e ajustado no decorrer da Sequência Expandida. A proposta inicial era que eles pesquisassem materiais relacionados à obra Tumbu e auxiliassem a professora-pesquisadora na orientação das práticas de leitura ou desafios propostos aos clubes.

No entanto, a realidade da sala de aula mostrou que esses alunos precisavam, antes de tudo, ajudar os colegas de equipe na compreensão e na execução das atividades de estudo dos

espaços narrativos.

Assim, para não os sobrecarregar com pesquisas que demandariam tempo fora da escola, orientamos que continuassem a dar suporte aos colegas e se dedicassem à mediação dos debates. Observamos que, na prática, ao ajudarem os colegas, os coordenadores acabaram por se envolver e realizar os registros de todas as outras funções do roteiro, além de contribuírem com as ilustrações.

Dessa maneira, percebemos que a atuação dos alunos mediadores foi imprescindível para garantir os resultados da pesquisa e para gerar contribuições significativas à topoanálise da obra literária Tumbu.

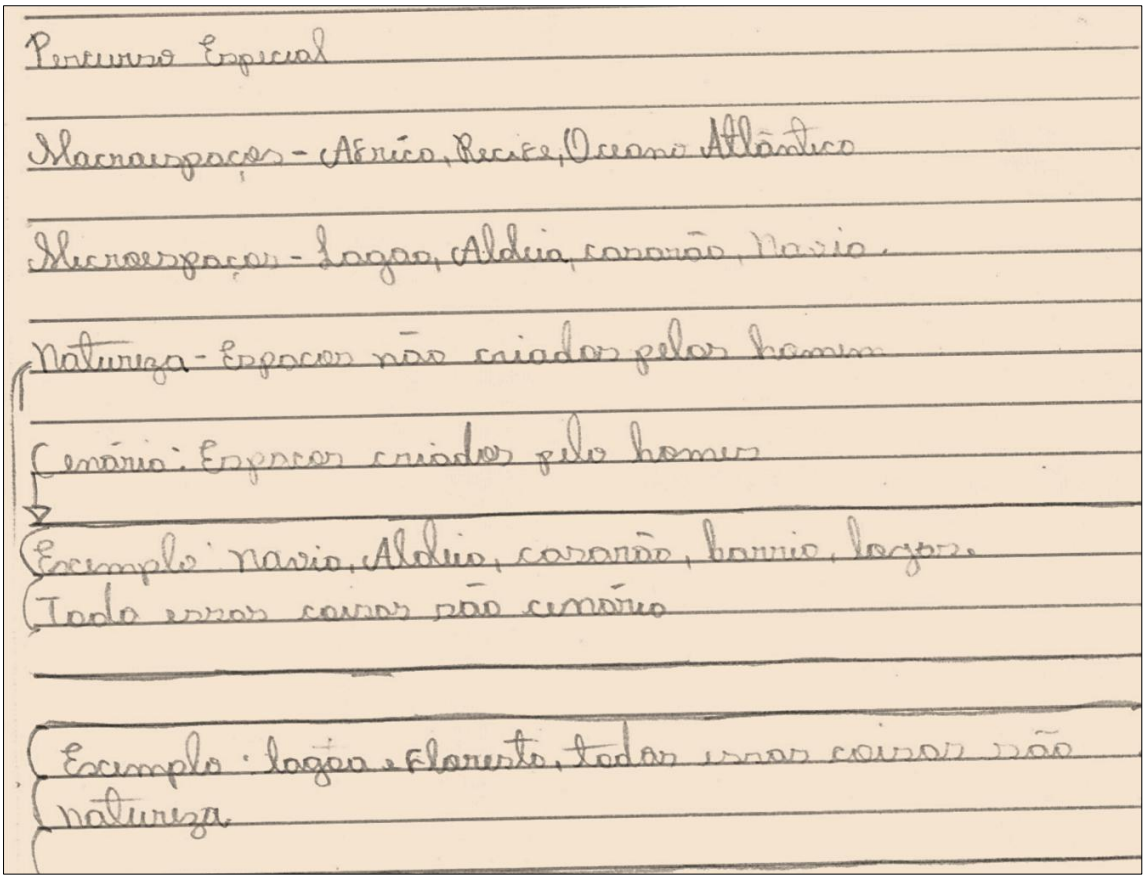
Seguem, abaixo, as análises que realizamos a partir dos registros dos alunos, organizadas segundo as categorias do roteiro de topoanálise utilizado nesta pesquisa.

Destacamos que a maioria dos registros referente às funções topoanalíticas foram elaborados na etapa da primeira contextualização. Por esse motivo, a maioria das análises feitas pelos alunos referem-se os primeiros capítulos do livro.

6.3.1 A análise dos inventariantes

Os inventariantes receberam a função de elaborar o inventário espacial da narrativa. Essa tarefa incluía segmentar o texto em macro e microespaços e classificar os microespaços em *cenário* ou *natureza*, conforme os conceitos apresentados nas aulas da Modelagem.

Figura 6 – Inventário dos espaços - Macroespaços e microespaços



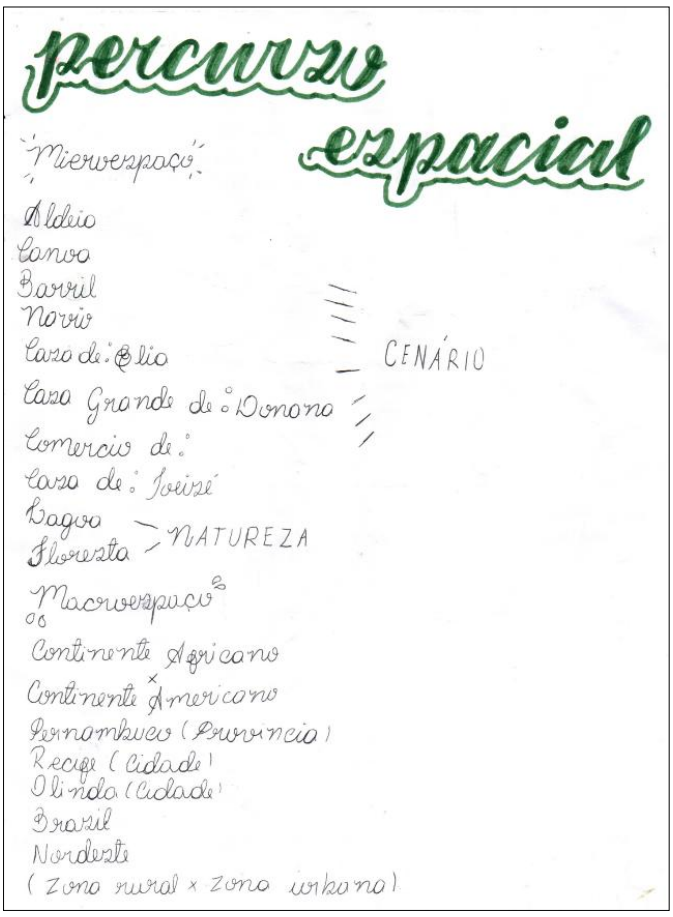
Fonte: Inventariante M.A. (Clube de Leitura 3D)

Nessa análise, a aluna M.A. demonstra compreender os conceitos fundamentais da topoanálise referentes à segmentação dos espaços. Mesmo sem descrever o percurso espacial, ela faz diferenciação entre macro e microespaços. Identifica corretamente a África, o Recife e o Oceano Atlântico como macroespaços, reconhecendo as grandes unidades geográficas que estruturam o percurso de Tumbu, embora tenha deixado de citar a cidade de Olinda, outro macroespaço importante da narrativa.

A aluna registra a definição exata de *natureza* e *cenário* e apresenta exemplos corretos: Classifica como *cenários* o navio, a aldeia, o casarão (de Meiria), o barril e as lojas. Na última linha, ela exemplifica corretamente “lagoa e floresta” como natureza, o que mostra a aplicação bem-sucedida do conceito.

O registro, apesar de superficial, cumpre sua função ao listar e classificar os espaços, caracterizando-se como uma topografia literária inicial.

Figura 7 – Inventário dos espaços / Percurso Espacial



Fonte: Inventariante P.L. (Clube de Leitura Friends)

Com base na figura 7, podemos afirmar que o inventariante P.L. aplica corretamente os conceitos da topoanálise ao dividir os espaços da narrativa em macroespaços e microespaços. Contudo, o inventário do aluno não descreve o percurso espacial e não apresenta espaços relevantes da narrativa, como o porto, a senzala, a capela, as plantações e o sertão, entre outros.

No entanto, com a classificação dos macroespaços, o aluno demonstra uma boa capacidade de análise. Essa classificação está em consonância com o que propõe a topoanálise. Borges Filho (2007) alerta sobre a ocorrência de oposição entre regiões ou continentes, como ocorre na análise do aluno com a identificação de oposições como “Continente Africano x Continente Americano” e “Zona Rural x Zona Urbana”.

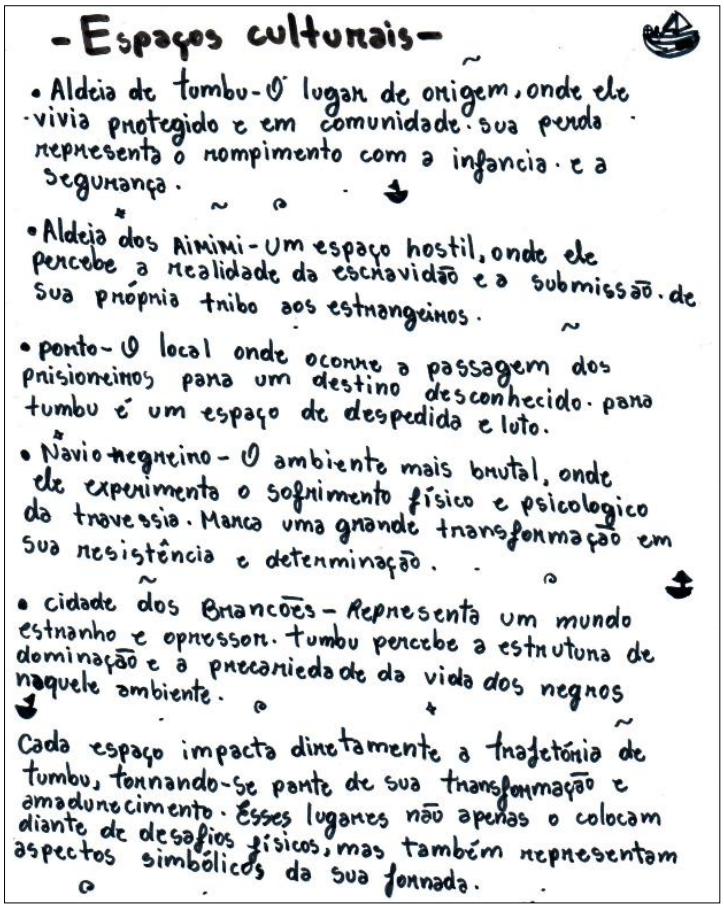
Na obra literária *Tumbu*, esses pares não são apenas localizações geográficas, mas eixos estruturantes que organizam toda a jornada do protagonista, marcada pelo deslocamento forçado entre continentes e pela transição entre diferentes modos de vida social.

A listagem de “Brasil”, “Nordeste” e “Pernambuco” situa a narrativa em recortes

geográficos gradualmente menores, o que evidencia uma organização hierárquica do espaço. Desse modo, fica evidente que o aluno compreende que os macroespaços são as grandes unidades polarizadas que dão dimensão à narrativa.

A topoanálise de uma obra começa a partir do mapeamento de todos os espaços da história. Nesse sentido, o registro do inventariante P.L. funcionou como a matéria-prima para as etapas seguintes da interpretação, pois a partir deste inventário tornou-se possível avançar para a análise das funções de cada espaço, tarefas que foram realizadas por outros integrantes do clube de leitura.

Figura 8 – Inventário dos cenários (espaços culturais)



Fonte: Inventariante L.V. (Clube de Leitura Anne Frank)

Diferentemente de uma lista de macro e microespaços, a aluna L.V. se aprofunda na interpretação dos cenários e discorre sobre o impacto simbólico desses espaços culturais na trajetória do protagonista. A aluna selecionou cinco espaços culturais (cenários) e atribuiu a cada um uma função simbólica e um impacto direto na história de Tumbu.

A análise da inventariante vai além da descrição dos espaços. Além de identificar onde

a ação ocorre, a aluna investiga o que o espaço representa e como ele transforma o personagem. Dessa forma, o trabalho da aluna adentra outra categoria de análise, a das funções do espaço. Ela conclui que "cada espaço impacta diretamente a trajetória de Tumbu, tornando-se parte de sua transformação e amadurecimento".

Essa percepção da estudante está em sintonia com uma das funções do espaço literário, a de influenciar as personagens e também sofrer suas ações (Borges Filho, 2007).

A aluna L.V. percebe a aldeia natal como um espaço de "origem", "proteção" e "comunidade", o que corresponde à função de caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem (Borges Filho, 2007).

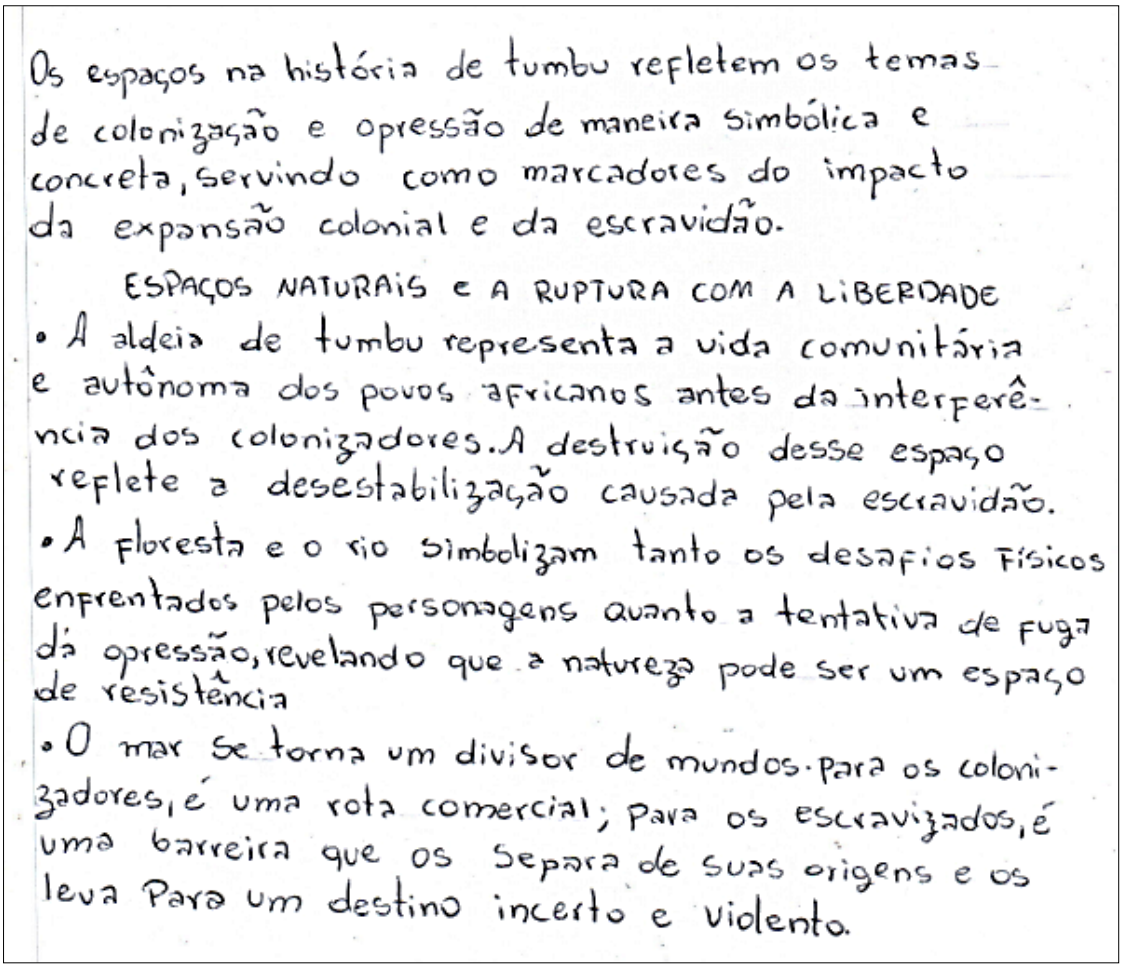
Em contrapartida, a Aldeia dos Aimimi é interpretada como "espaço hostil", pois é o cenário dos inimigos, onde os pais de Tumbu ficam aprisionados e são vendidos para os Brancões: "vimos quando eles deixaram uns barris cheios de um líquido que parecia água e algumas caixas fechadas no chão dos Aimimi. Em seguida, arrastaram os prisioneiros de nossa aldeia e seguiram com eles por entre as folhagens na direção do litoral." (Leal, 2007, p.20).

A análise da aluna transcende a função de identificar e classificar os espaços, pois investiga também como esses espaços impactam a construção do enredo. Dessa forma, a discente realiza uma análise espacial proficiente e alinhada aos princípios da topoanálise.

O trabalho da aluna L.V., que integrou múltiplas funções em sua análise, não foi um caso isolado**.** Conforme mencionamos anteriormente na descrição das etapas da Sequência Expandida, percebemos que alguns alunos realizaram mais de uma função no clube de leitura e, no caso do Clube Anne Frank, as integrantes fizeram registros correspondentes às cinco funções propostas pela professora-pesquisadora.

Encontramos nos registros do diário de leitura do Clube Anne Frank outra análise semelhante, desta vez focada nos espaços naturais, como mostra a figura abaixo:

Figura 9 – Inventário das naturezas (espaços naturais)



Os espaços na história de tumbu refletem os temas de colonização e opressão de maneira simbólica e concreta, servindo como marcadores do impacto da expansão colonial e da escravidão.

ESPAÇOS NATURAIS E A RUPTURA COM A LIBERDADE

- A aldeia de tumbu representa a vida comunitária e autônoma dos povos africanos antes da interferência dos colonizadores. A destruição desse espaço reflete a desestabilização causada pela escravidão.
- A floresta e o rio simbolizam tanto os desafios físicos enfrentados pelos personagens quanto a tentativa de fuga da opressão, revelando que a natureza pode ser um espaço de resistência
- O mar se torna um divisor de mundos. Para os colonizadores, é uma rota comercial; para os escravizados, é uma barreira que os separa de suas origens e os leva para um destino incerto e violento.

Fonte: Inventariante K.L. (Clube de Leitura Anne Frank)

Nesta análise, a inventariante K.L. constrói argumentos coesos sobre a função ideológica e simbólica do espaço na obra. Ela apresenta uma tese bem definida: os espaços na narrativa "refletem os temas de colonização e opressão de maneira simbólica e concreta", o que remete aos debates iniciais na sala de aula sobre os temas tratados na obra literária, discutidos nas etapas da Motivação e da Introdução.

A análise explora como os espaços naturais, em particular, funcionam como marcadores da ruptura e da resistência. No entanto, ela identifica a aldeia de Tumbu como espaço natural, contrariando o conceito de natureza para a topoanálise, mas isso não invalida a força de sua interpretação.

A interpretação de cada espaço é consistente com os eventos da narrativa. A aldeia é associada à autonomia perdida: "tivemos que deixar nossas casas e entrar cada vez mais na selva, procurando abrigo" (Leal, 2007, p.25).

A análise de K.L. apresenta múltiplas perspectivas, pois ela interpreta o mar sob a ótica

do colonizador (rota comercial) e dos escravizados (barreira que os separa de suas origens), revelando uma compreensão crítica das relações de poder.

Nessa abordagem, a estudante explora as funções do espaço descritas por Borges Filho, de forma semelhante à sua colega de clube, L.V.

A destruição da aldeia caracteriza o contexto socioeconômico da escravidão e a desestabilização psicológica dos personagens. A floresta, como rota de fuga, propicia a ação de resistência. O mar, como barreira e local de sofrimento, influencia as personagens, causando-lhes dor, desesperança e traumas.

A análise de K.L. transcende a função de apenas identificar e classificar os espaços, pois investiga como eles impactam a construção do enredo. Dessa forma, a discente realiza uma análise espacial proficiente e alinhada aos princípios da topoanálise.

Consideramos, portanto, que a estudante fez um excelente trabalho ao conectar de forma consistente os elementos espaciais aos temas centrais de Tumbu, e suas interpretações evidenciam como a literatura utiliza elementos formais para debater questões sociais complexas.

Figura 10 – Inventário dos cenários (espaços culturais)



Fonte: Inventariante M.J. (Clube de Leitura 3D)

A aluna M.J., integrante do Clube de Leitura 3D, ainda não lê nem escreve textos, mas teve a oportunidade de conhecer a história de Tumbu por meio das leituras em voz alta realizadas no clube. Ela recebeu a função de inventariante e respondeu à tarefa com a ilustração apresentada na figura 10.

A produção de M.J. evidencia a apropriação de conceitos teóricos e da narrativa de forma visual e simbólica.

Acreditamos que a segmentação visual da ilustração corresponde à tarefa de classificação. Na parte superior, a aluna desenhou uma fileira de casas, representando a aldeia de Tumbu (*cenário*). Na parte inferior da folha, M.J. desenhou um rio (ou a lagoa) e uma floresta (exemplos de *natureza*). Esses espaços marcam o início da narrativa, pois a lagoa é o local do sequestro dos pais, e a floresta é o espaço de fuga e refúgio do povo Kuolela.

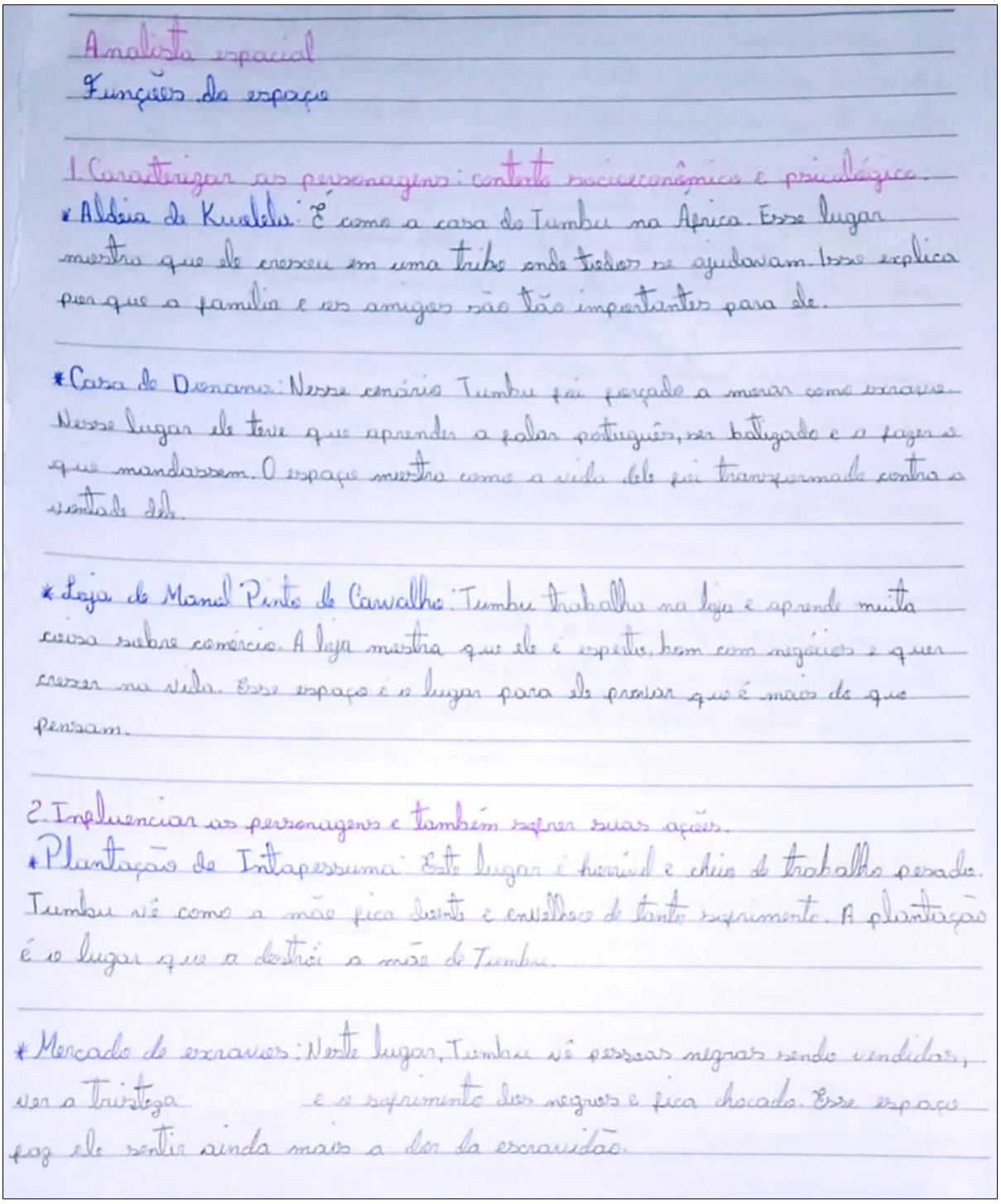
Desse modo, a estudante realizou a tarefa de classificar os microespaços de forma não verbal: a organização do desenho funciona como o inventário. A ilustração evidencia que, por meio da escuta e das discussões no Clube de Leitura 3D, a estudante compreendeu a história de Tumbu e os conceitos abstratos de *cenário* e *natureza*. Ela conseguiu traduzir essa compreensão em uma linguagem visual coerente.

O trabalho de M.J. é um exemplo de que a topoanálise pode ser expressa por meios não escritos. Nesse contexto, a ilustração funciona como um documento topoanalítico que valida a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que aceitam e valorizam diversas formas de expressão e avaliação.

6.3.2 Os registros dos analistas espaciais

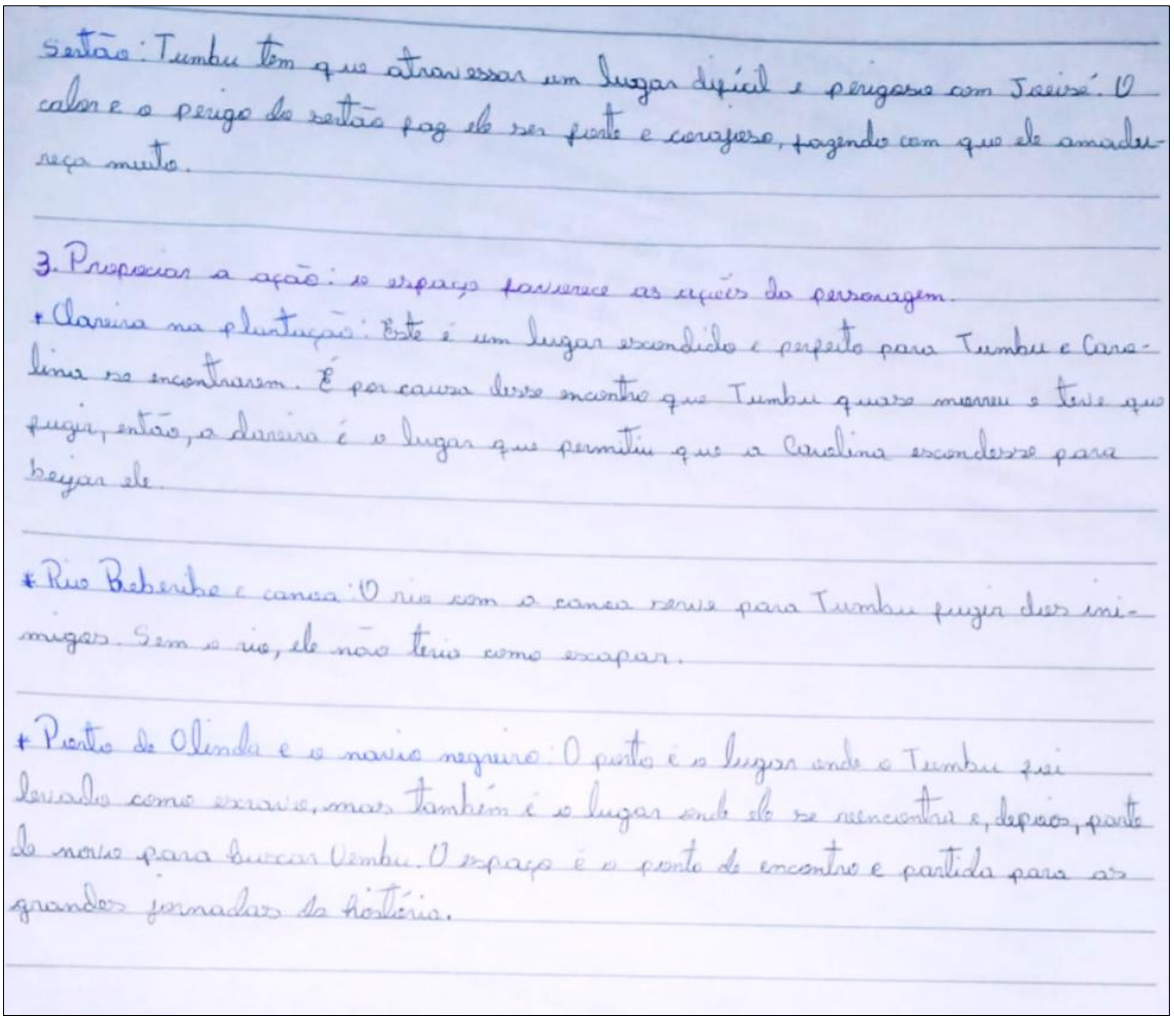
Os analistas espaciais receberam a tarefa de analisar as funções que o espaço desempenha na narrativa, de acordo com as concepções de Borges Filho (2007).

Figura 11 – Funções do espaço: Caracterizar e influenciar personagens



Fonte: Analista Espacial B.A. (Clube de Leitura Friends)

Figura 12 – Funções do espaço: Propiciar a ação



Fonte: Analista Espacial B.A. (Clube de Leitura Friends)

O trabalho da analista espacial B.A. mostra uma aplicação exemplar dos conceitos da topoanálise. Ela não apenas identifica e seleciona exemplos pertinentes da obra, mas também sustenta sua análise de forma bem-articulada.

Ao exemplificar a função “Caracterizar as personagens”, a estudante demonstra compreender como os espaços podem revelar o contexto socioeconômico e psicológico dos personagens.

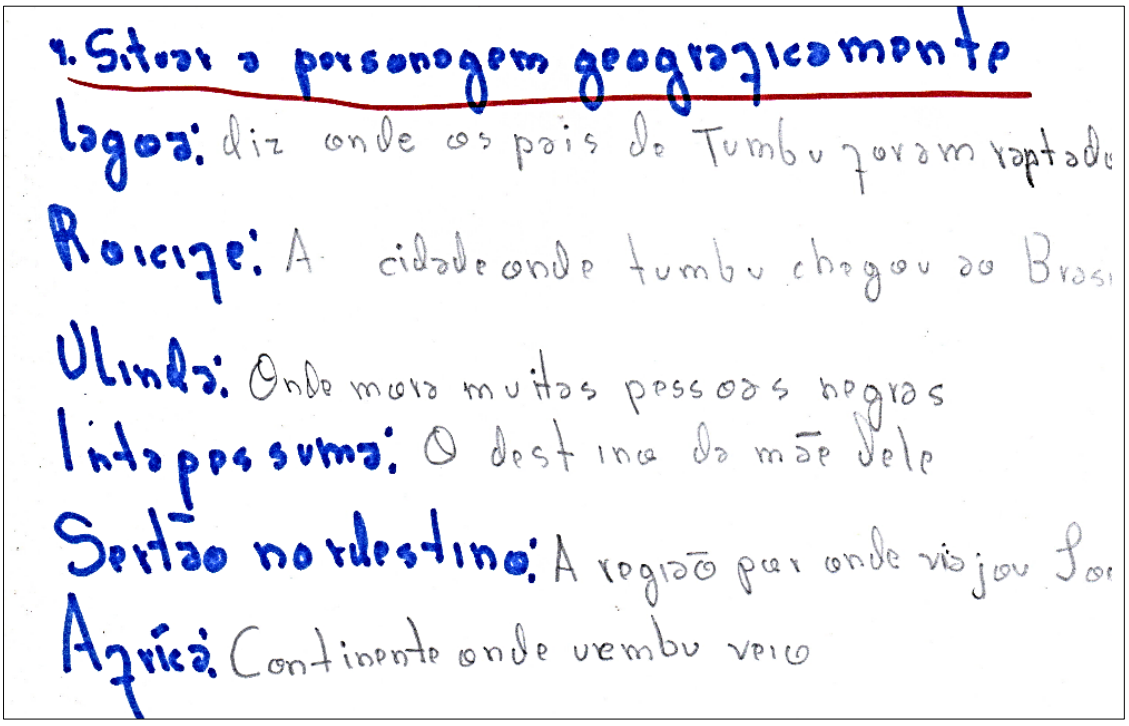
Na análise da função “Influenciar as Personagens”, a aluna B.A. explora como os espaços agem ativamente sobre as personagens, moldando seus destinos e estados emocionais. De forma semelhante, ao abordar a função “Propiciar a ação”, ela demonstra o entendimento de que determinados espaços são indispensáveis para que os eventos da trama ocorram.

Um exemplo disso é a análise da clareira como o local que permite (propicia) o encontro secreto tramado por Carolina. A identificação do rio como o meio que viabiliza a fuga de Tumbu também é uma aplicação coerente do conceito.

Quando a aluna destaca a dupla função do porto de Olinda na narrativa, que permite tanto a partida forçada quanto os reencontros, ela demonstra perceber que o mesmo espaço pode propiciar ações opostas em diferentes momentos da jornada do protagonista.

Em resumo, o trabalho da aluna B.A. cumpre satisfatoriamente os objetivos da tarefa. Sua análise é bem-fundamentada na obra e evidencia uma clara apropriação dos conceitos teóricos, pois todos os exemplos são precisos e sustentados por acontecimentos importantes da narrativa, indicando uma leitura atenta e compreensiva.

Figura 13 – Funções do espaço: Situar a personagem geograficamente



Fonte: Analista Espacial J.C. (Clube de Leitura 3D)

Figura 14 – Mapa de Pernambuco / Distância entre Recife e Olinda



Fonte: Colagem do Analista Espacial J.C. (Clube de Leitura 3D)

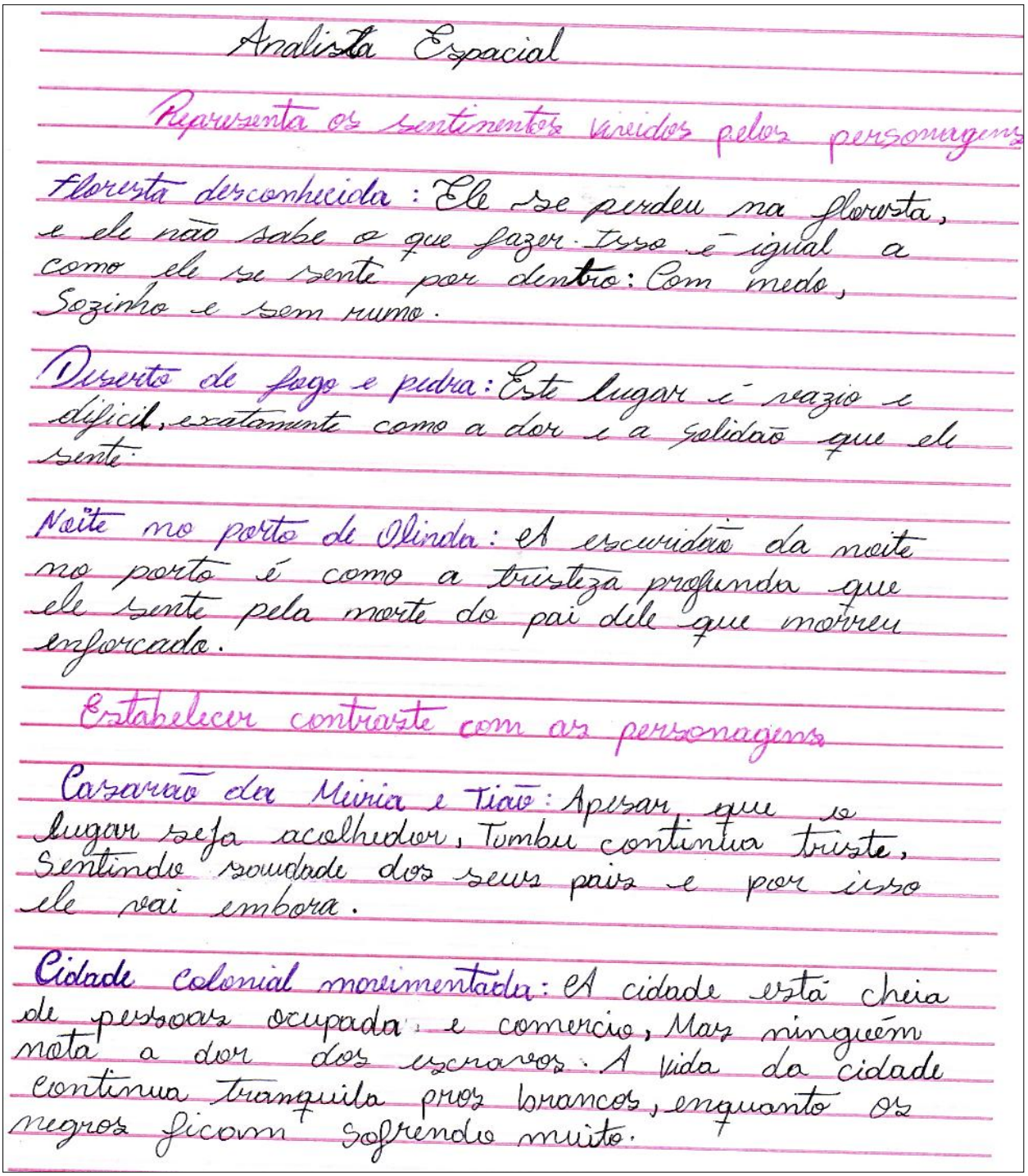
O analista espacial J.C. faz uma breve análise com base na quarta função do espaço listada por Borges Filho: “Situar a personagem geograficamente”. Ele demonstra compreender que essa função é apenas informativa, servindo para indicar onde um determinado fato acontece.

Todos os exemplos listados pelo estudante são pertinentes e correspondem à função escolhida. A lagoa, de fato, é o local geográfico do sequestro dos pais de Tumbu. “Roicife” (Recife) é a cidade de chegada no Brasil. “Ulinda” (Olinda) é o local onde Tumbu percebe que vivem muitos negros, e o sertão é a região por onde ele viaja com Joeisé e Vanderley.

Apesar de citar poucos exemplos, a aplicação do conceito está correta e demonstra que o aluno **s**abe conectar teoria e texto de forma eficaz.

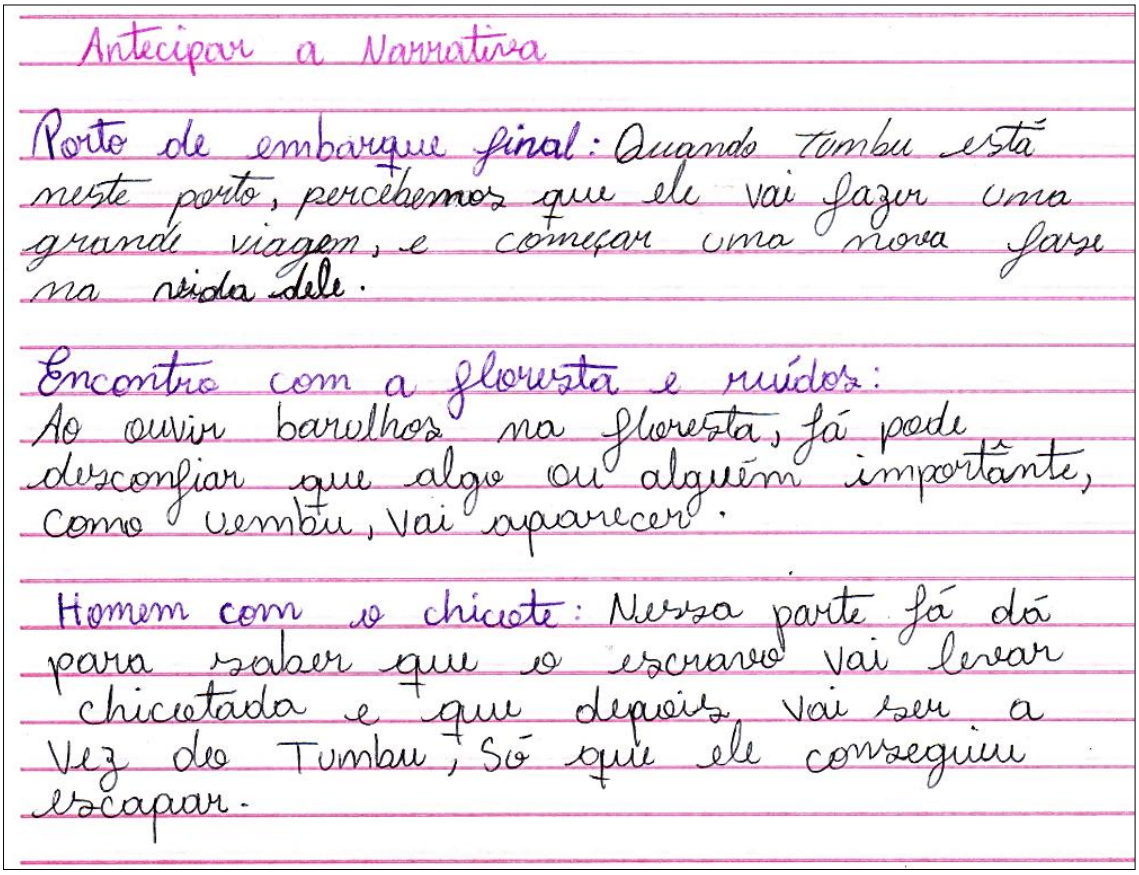
O alunos J.C. colou a imagem do mapa de Pernambuco, Figura 14, no diário de leitura do Clube 3D para ilustrar a função de situar a personagem geograficamente e mostrar a distância entre os macroespaços Recife e Olinda.

Figura 15 – Funções do espaço: Representar os sentimentos e estabelecer contrastes



Fonte: Analista Espacial K.A. (Clube de Leitura Anne Frank)

Figura 16 – Funções do espaço: Antecipar a narrativa


Antecipar a Narrativa

Porto de embarque final: Quando Tumbu está neste porto, percebemos que ele vai fazer uma grande viagem, e começar uma nova fase na vida dele.

Encontro com a floresta e ruídos:
Ao ouvir barulhos na floresta, já pode desconfiar que algo ou alguém importante, como Tumbu, vai aparecer.

Homem com o chicote: Nessa parte já dá para saber que o escravo vai levar chicotada e que depois vai ser a vez do Tumbu; Só que ele conseguiu escapar.

Fonte: Analista Espacial K.A. (Clube de Leitura Anne Frank)

O trabalho da analista espacial K.A. apresenta a análise das três funções mais complexas propostas por Borges Filho: as funções que identificam o espaço homólogo, o espaço heterólogo e a prolepse espacial. A aluna mobiliza conceitos que exigem uma leitura para além do literal, focando em como o espaço constrói a atmosfera emocional e a estrutura narrativa da obra.

Na função “Representar os sentimentos”, a aluna aplica com proficiência o conceito de espaço homólogo, percebendo a analogia entre o ambiente externo e o estado interno do protagonista.

Ao associar a floresta e o sertão (deserto de fogo e pedra) aos sentimentos de medo, solidão e desamparo de Tumbu, a aluna faz uma aplicação precisa do conceito de espaço homólogo. A interpretação da escuridão da noite no porto de Olinda como reflexo do sofrimento de Tumbu pela morte do pai é um exemplo de como as características de um espaço podem corresponder a uma emoção ou sentimento do personagem.

Na função “Estabelecer contraste”, a aluna identifica situações em que o espaço e o personagem estão em desarmonia, criando um efeito de contraste (espaço heterólogo).

A analista espacial observa que o ambiente acolhedor do casarão de Meiria e Tião contrasta com a tristeza e a saudade que Tumbu sente de seus familiares, indicando, assim, um exemplo de espaço heterólogo, onde o exterior (segurança e acolhimento) se opõe ao interior (conflito emocional).

A estudante K.A. analisa o contraste entre a movimentação da cidade colonial e a invisibilidade da dor dos escravizados. Ela observa que o espaço social pode se mostrar indiferente ao sofrimento de seus habitantes.

Na função "Antecipar a narrativa", a estudante descreve como os elementos espaciais podem indicar eventos futuros. Nas observações dessa função, a aluna demonstra perceber como o autor utiliza o espaço para guiar as expectativas e emoções do leitor (já pode desconfiar/já dá para saber).

A analista espacial identifica o porto de embarque como prenúncio de uma nova jornada e as "passadas sobre folhas secas" (ruídos na floresta) como uma antecipação da chegada de Uembu: "Ela se aproximou um pouco mais, até que chegou a poucos centímetros de mim e sorriu" (Leal, 2007, p.189). Esse é um exemplo de como o espaço pode oferecer pistas ao leitor sobre o que está por vir.

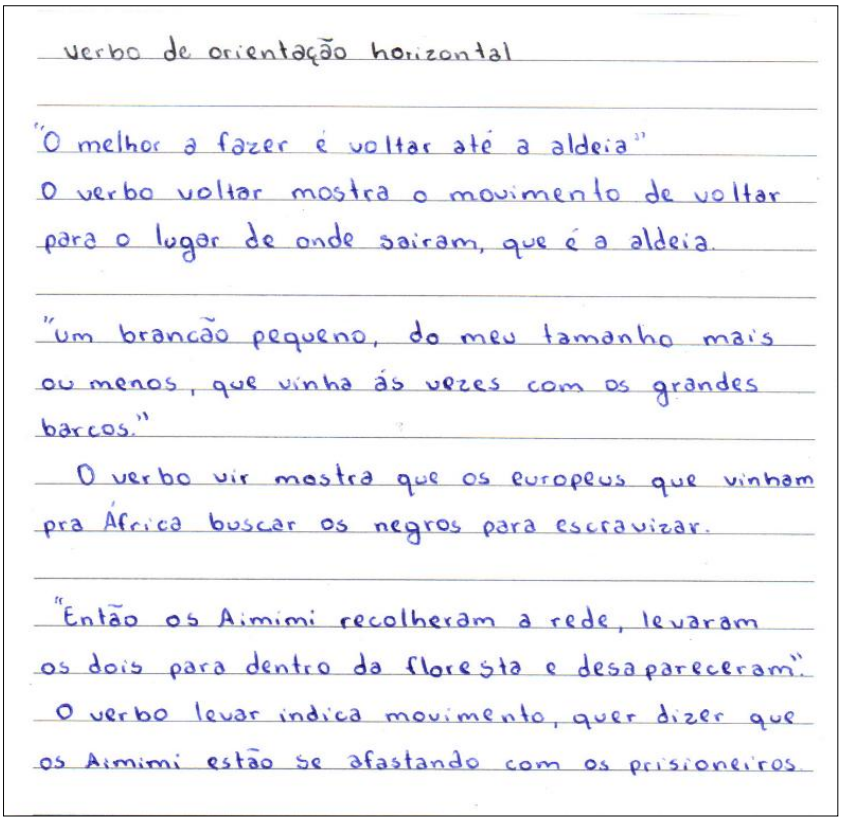
Por último, o exemplo do homem com o chicote é uma aplicação clara da teoria. Elementos presentes no espaço antecipam o ato de violência, criando tensão na narrativa. "O sujeito aplicou chicotadas no chão: uma, duas, três vezes" (Leal, 2007, p.189).

O trabalho da aluna K.A. demonstra que a estudante se apropria dos conceitos teóricos para realizar uma análise bem-fundamentada das funções interpretativas da topoanálise, produzindo um excelente modelo de análise funcional do espaço literário.

6.3.3 A análise dos gramáticos espaciais

Os gramáticos espaciais receberam a tarefa de identificar e interpretar o espaço linguístico ou morfossintaxe espacial (advérbios, pronomes, preposições, verbos, adjetivos). Todavia, devido ao volume de atividades da Sequência Expandida, a maioria dos estudantes limitou-se a identificar os elementos gramaticais referentes à espacialidade, sem aprofundar a análise interpretativa. Ainda assim, alguns alunos exploraram o espaço linguístico de forma bem fundamentada, como podemos ver a seguir.

Figura 17 – Morfossintaxe espacial: verbos de orientação horizontal


verbo de orientação horizontal

"O melhor a fazer é voltar até a aldeia"
O verbo voltar mostra o movimento de voltar para o lugar de onde saíram, que é a aldeia.

"Um brancão pequeno, do meu tamanho mais ou menos, que vinha às vezes com os grandes barcos."
O verbo vir mostra que os europeus que vinham pra África buscar os negros para escravizar.

"Então os Aimimi recolheram a rede, levaram os dois para dentro da floresta e desapareceram".
O verbo levar indica movimento, quer dizer que os Aimimi estão se afastando com os prisioneiros.

Fonte: Gramático(a) Espacial F.H. (Clube de Leitura Anne Frank)

O registro da aluna F. H. demonstra uma compreensão clara e uma aplicação correta de um dos conceitos centrais da morfossintaxe espacial. Ela concentra a sua análise na categoria dos verbos espaciais, especificamente aqueles que indicam orientação horizontal.

A aluna faz uma análise dos verbos espaciais "vir, levar e voltar" presentes no início da narrativa, demonstrando compreender que esses verbos não são apenas ações, mas marcadores de movimento e direção no espaço narrativo.

Apesar de se limitar a uma única subcategoria da morfossintaxe espacial, a análise da estudante apresenta bons exemplos da aplicação do conceito do espaço linguístico. Ao analisar o verbo "voltar", ela observa que o verbo indica um movimento de retorno ao ponto de origem (a Aldeia Kuolela), explicando a direcionalidade da ação dos personagens. Na análise do verbo "vir", a estudante contextualiza o movimento espacial, associando-o à chegada dos colonizadores à África para traficar escravizados.

Quanto ao verbo "levar", a aluna interpreta a forma verbal "levaram" como a representação de um movimento que distancia os prisioneiros do narrador-observador, o que evidencia sua compreensão da perspectiva espacial construída pelo verbo.

Em suma, o registro da aluna F.H. exemplifica como a morfossintaxe espacial constrói

o dinamismo e a direcionalidade das ações na jornada de Tumbu, marcada por constantes deslocamentos, fugas e perseguições.

Figura 18 – Morfossintaxe espacial: Verbos e advérbios



Fonte: Gramático Espacial S.B. (Clube de Leitura Friends)

O gramático espacial S.B. foca sua análise em duas categorias principais: “Advérbios de lugar” e “verbos espaciais”. O estudante conecta a teoria gramatical à interpretação da obra literária, identificando como palavras específicas constroem o espaço e o movimento na narrativa.

Ao analisar os advérbios de lugar no trecho “colocar a cabeça para fora da água”, o aluno identifica a função espacial da locução “fora da água”. Ele a interpreta como o movimento do personagem após ser atirado à lagoa pelo pai, em uma tentativa de protegê-lo durante o sequestro pelos Aimimi.

No segundo exemplo, o aluno identifica com precisão o advérbio “onde”. A observação de que a palavra “indica o lugar por onde os personagens foram” demonstra a compreensão de como o advérbio funciona como um marcador espacial na narrativa.

O aluno S.B. cria a subcategoria “Verbos de Chegada” para analisar o verbo “chegavam”. Embora essa subcategoria não exista na teoria de Borges Filho, o verbo “chegar” pertence à categoria de “verbos de orientação horizontal”. No entanto, a análise do aluno de que o verbo mostra a aproximação dos amigos ao espaço de Tumbu demonstra uma boa intuição sobre a direcionalidade espacial indicada pelo vocábulo.

Outro exemplo de análise bem-sucedida é a do verbo “cair”, que o aluno classifica como de “orientação vertical”. Apesar de limitado a poucas categorias da morfossintaxe espacial, o trabalho do estudante revela um bom entendimento do objetivo da tarefa: identificar como a linguagem constrói o espaço.

A análise do gramático espacial demonstra que ele compreende como os vocábulos gramaticais funcionam na construção do espaço de um texto literário. Isso é um indicativo de um processo de aprendizagem em andamento, no qual o discente vai além da memorização da nomenclatura, mostrando-se capaz de analisar tanto a localização (com advérbios) quanto o movimento dinâmico (com verbos).

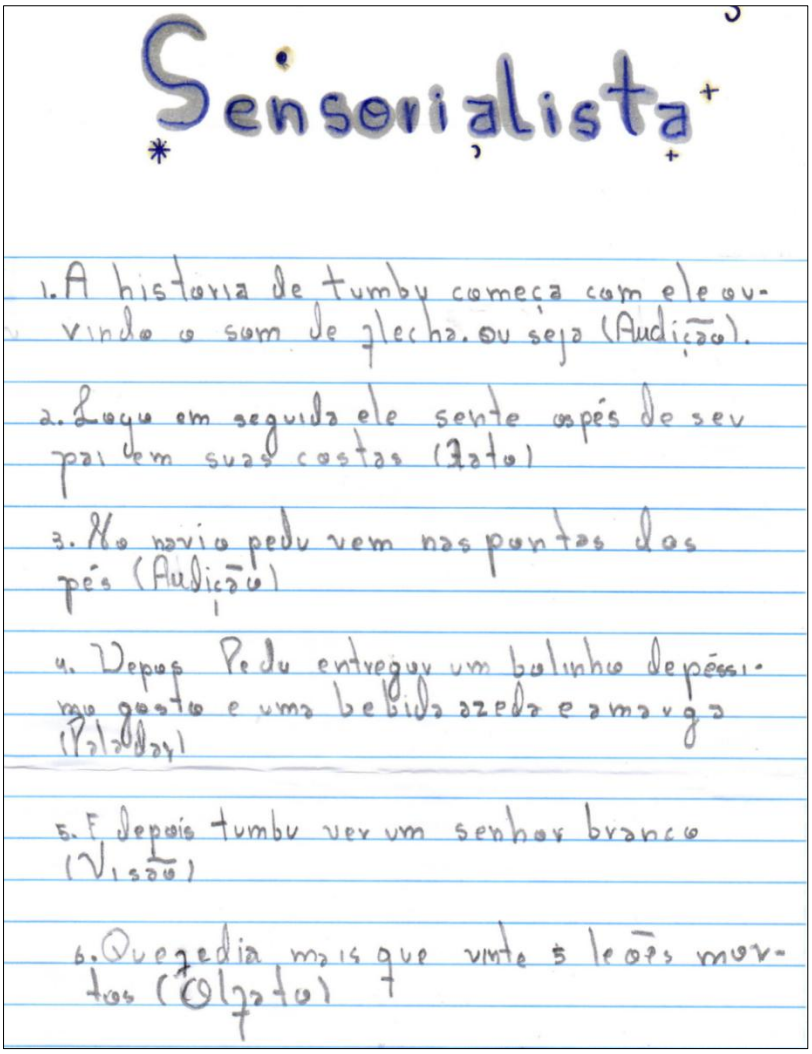
Em resumo, o aluno S.B. apresenta uma análise clara do espaço linguístico em Tumbu. Sua compreensão funcional de como verbos e advérbios constroem o sentido de lugar e movimento demonstra apropriação da proposta analítica e serve como um excelente ponto de partida para um estudo mais abrangente da morfossintaxe espacial na obra.

6.3.4 Os registros dos sensorialistas

A função designada aos sensorialistas era a de analisar como o personagem percebe o espaço por meio dos gradientes sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar). No entanto, devido à extensão da obra literária, a tarefa nesta pesquisa foi adaptada: em vez de uma análise aprofundada, os alunos foram orientados a apenas identificar e registrar as citações referentes a cada gradiente no diário de leitura, pois uma análise integral não seria viável.

Contudo, apesar da simplificação da tarefa, o tema dos gradientes sensoriais acabou por dominar muitas discussões nos clubes. A forma como o narrador-personagem descrevia os espaços, a partir dos sentidos e de sua bagagem cultural, levava os alunos a debaterem intensamente as descrições para identificar os elementos espaciais.

Figura 19 – Sensorialista



Fonte: Analista Espacial/Sensorialista J.C. (Clube de Leitura 3D)

1. A história de tumbu começa com ele ouvindo o som de flecha. ou seja (Audição)

2. Logo em seguida ele sente os pés de seu pai em suas costas (tato)

3. No navio pedu vem nas pontas dos pés (Audição)

4. Depos Pedu entregou um bolinho de péssimo gosto e uma bebida azeda e amarga (Paladar)

5. E depois tumbu ver um senhor branco (Visão)

6. Que fedia mais que vinte 5 leões mortos (Olfato)

(Texto transcrito a partir do original)

O sensorialista J.C. apresenta um bom exemplo de aplicação do conceito de gradientes sensoriais. Ao cumprir a tarefa, ele identifica e registra exemplos para cada sentido.

O trabalho é simples, mas atende com precisão ao que foi solicitado. O registro possui uma estrutura clara e objetiva, apresentando o evento narrativo e nomeando o sentido correspondente entre parênteses.

J.C. apresenta exemplos para todos os cinco gradientes sensoriais. Parafraseando trechos do início da obra, ele demonstra perceber diferentes formas de percepção espacial na narrativa, cumprindo de forma completa o levantamento proposto.

Os exemplos selecionados pelo sensorialista são precisos e retirados de momentos cruciais dos primeiros capítulos da narrativa:

Audição: A identificação do "som de flecha" na lagoa da aldeia e dos passos de Pedu no navio negreiro remete a momentos de perigo iminente e de auxílio secreto, mostrando como a audição é usada para criar tensão e cumplicidade.

Tato: Os "pés de seu pai em suas costas" é um exemplo que marca o último contato físico de proteção antes da separação.

Paladar: O "bolinho de péssimo gosto" e a "bebida azeda e amarga" simbolizam a precariedade material da vida no navio negreiro e o estranhamento cultural do protagonista diante de sabores desconhecidos.

Visão: A menção a "ver um senhor branco" representa a observação de Tumbu para entender a nova e hostil hierarquia social do mundo colonial: "dava para perceber que os homens de pele branca é que eram os chefes do lugar." (Leal, 2017, 39).

Olfato: A citação "fedia mais que vinte 5 leões mortos" se refere ao espaço do barril (no navio negreiro). Embora o aluno tenha atribuído a citação a uma pessoa, equivocadamente, esse é um bom exemplo de gradiente sensorial olfativo.

O registro do sensorialista constitui o levantamento de como os sentidos atuam na relação da personagem com o espaço. Os exemplos coletados são significativos e demonstram como os sentidos são cruciais para a construção da experiência do protagonista.

O trabalho do aluno J.C. exemplifica uma aplicação objetiva da tarefa. Já a análise da sensorialista K.A., do Clube Anne Frank, impressiona não apenas pela precisão, mas também pela profundidade no levantamento dos gradientes sensoriais ao longo de toda a obra.

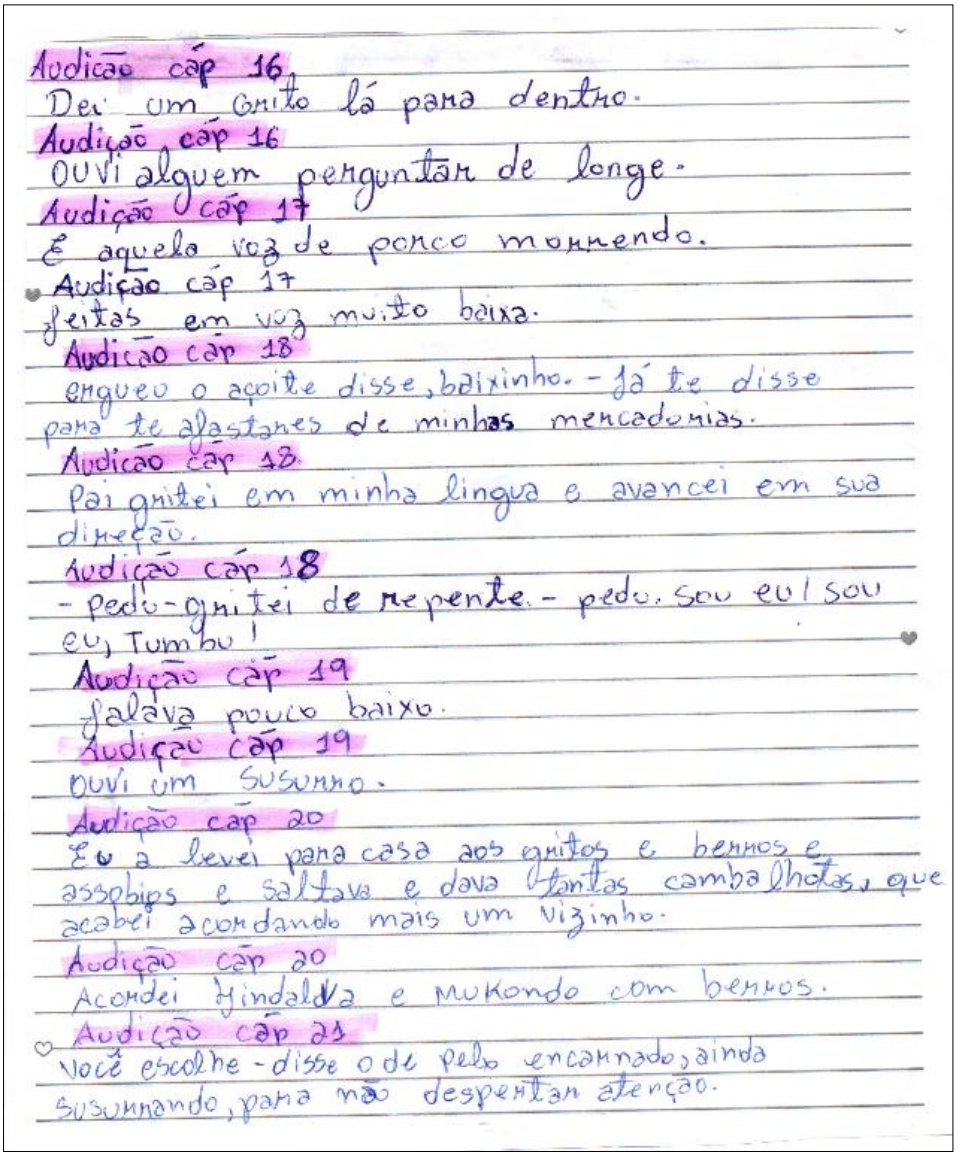
No diário de leitura do Clube Anne Frank, a sensorialista K.A. registrou um total de 86 citações, extraídas de todos os 21 capítulos da obra Tumbu, distribuídas da seguinte forma: 38 para o gradiente da audição, 30 para a visão, 6 para o tato, 6 para o paladar e 6 para o olfato.

Desse total, apenas quatro não correspondiam ao gradiente sensorial indicado, como mostra a figura 24. Na entrega do diário de leitura, a aluna reconheceu que havia errado as indicações para o gradiente do olfato, mas justificou a não correção do erro alegando cansaço

após ter escrito 11 páginas de citações.

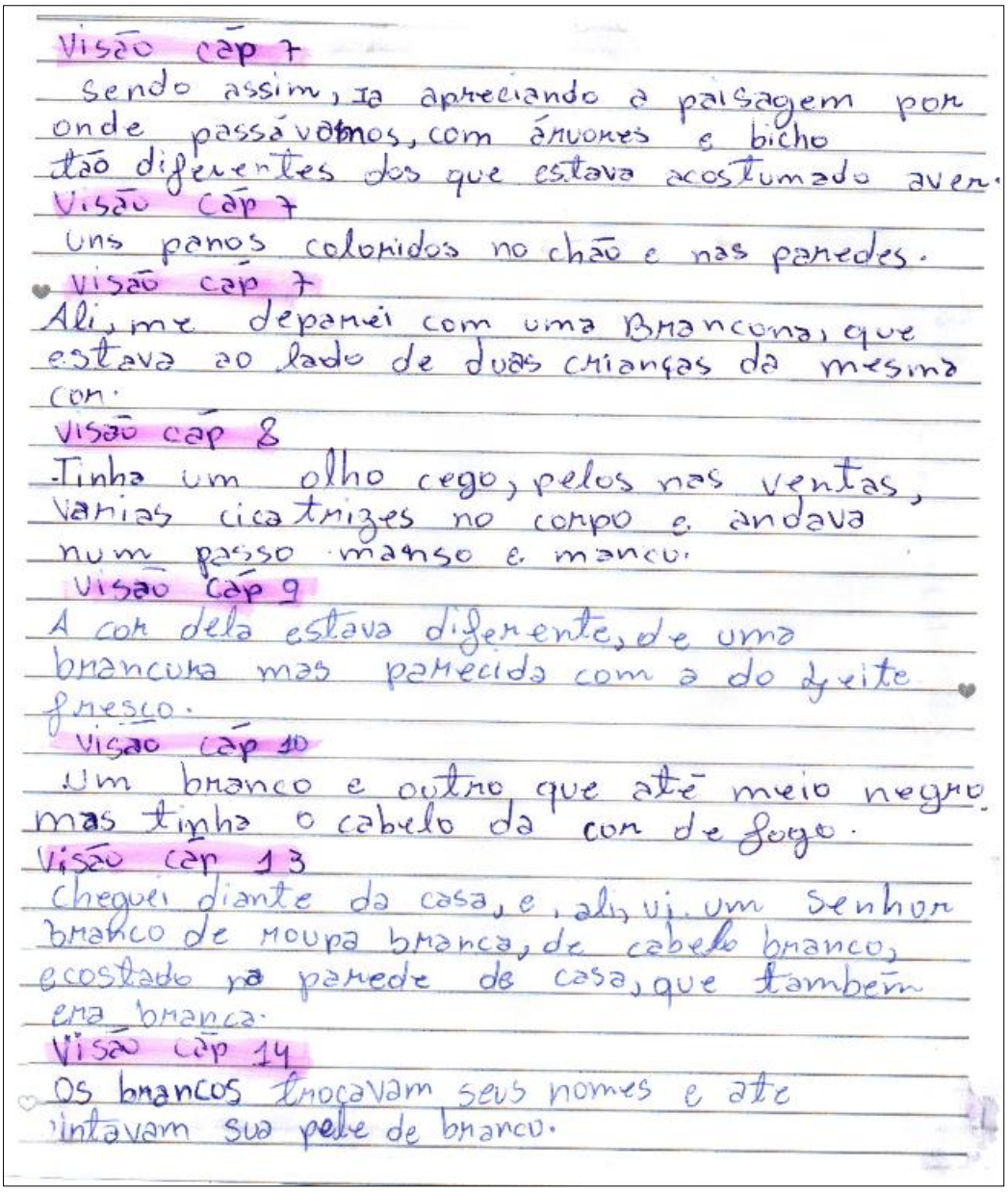
Para exemplificar a análise da estudante, apresentamos, a seguir, uma página de citações para cada um dos cinco gradientes sensoriais, todas retiradas do registro elaborado pela sensorialista K.A.

Figura 20 – Gradientes sensoriais (Audição)


Audição cáp 16
Dei um Grito lá para dentro.
Audição cáp 16
OUVi alguem perguntar de longe.
Audição cáp 17
É aquela voz de porco mormendo.
Audição cáp 17
feitas em voz muito baixa.
Audição cáp 18
engoeu o açoite disse, baixinho. - já te disse
para te afastares de minhas mercadorias.
Audição cáp 18
Pai gritei em minha lingua e avancei em sua
direção.
Audição cáp 18
- pedo - gritei de repente. - pedo. Sou eu! Sou
eu, Tumbu!
Audição cáp 19
falava pouco baixo.
Audição cáp 19
ouvi um Susurro.
Audição cáp 20
Eu a levei para casa aos gritos e bermos e
assobios e saltava e dava tantas cambalhotas, que
acabei acordando mais um vizinho.
Audição cáp 20
Acordei Hindalva e Mukondo com bermos.
Audição cáp 23
Você escolhe - disse o de pelo encarnado, ainda
susurrando, para não despertar atenção.

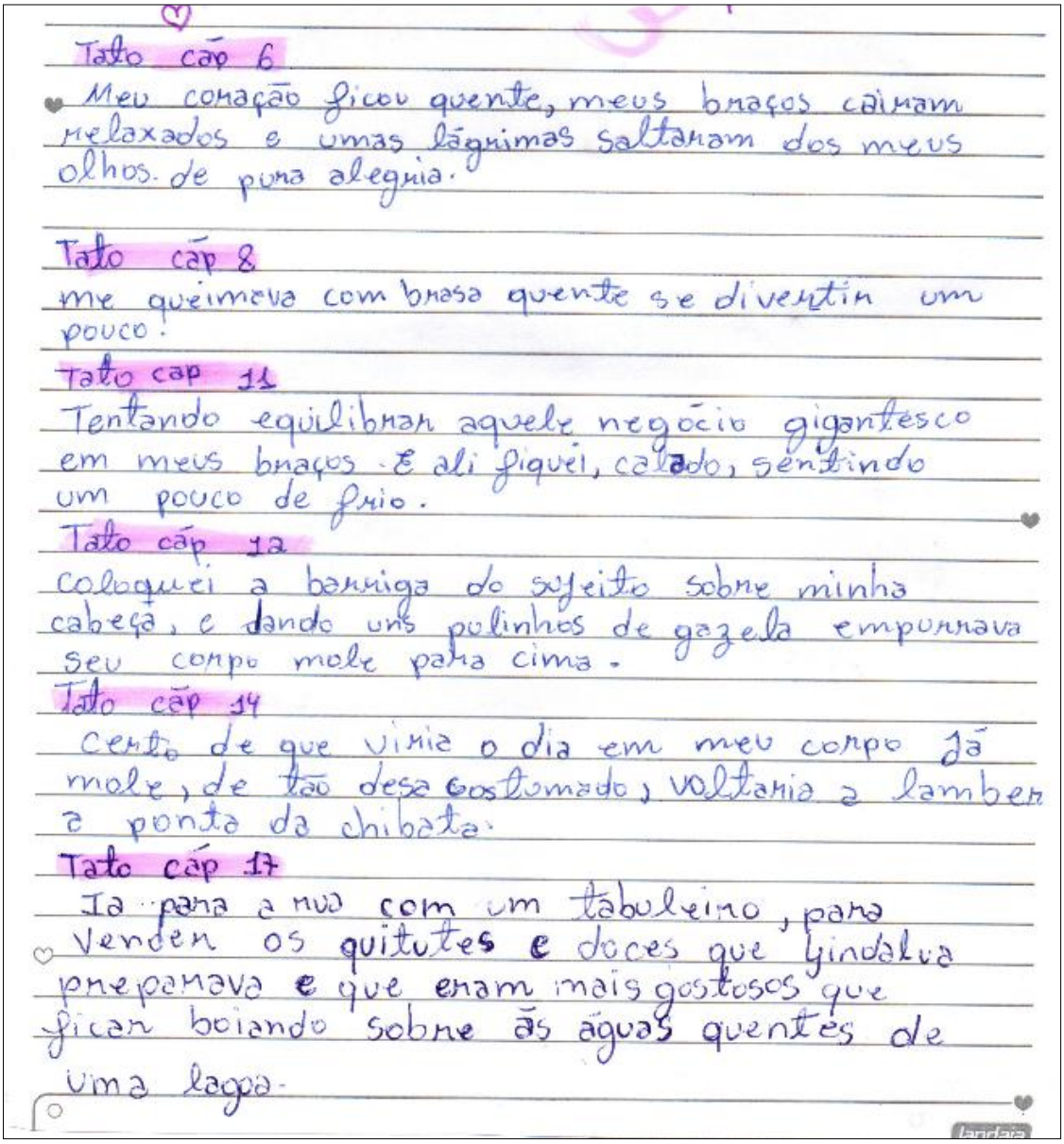
Fonte: Sensorialista K.A. (Clube de Leitura Friends)

Figura 21 – Gradientes sensoriais (Visão)



Fonte: Sensorialista K.A. (Clube de Leitura Friends)

Figura 22 – Gradientes sensoriais (Tato)



Tato cap 6

Meu coração ficou quente, meus braços caíram relaxados e umas lágrimas saltaram dos meus olhos. de pura alegria.

Tato cap 8

me queimava com brasa quente se divertin um pouco.

Tato cap 11

Tentando equilibrar aquele negócio gigantesco em meus braços. E ali fiquei, calado, sentindo um pouco de frio.

Tato cap 12

Coloquei a barriga do sujeito sobre minha cabeça, e dando uns pulinhos de gazela empurrava seu corpo mole para cima.

Tato cap 14

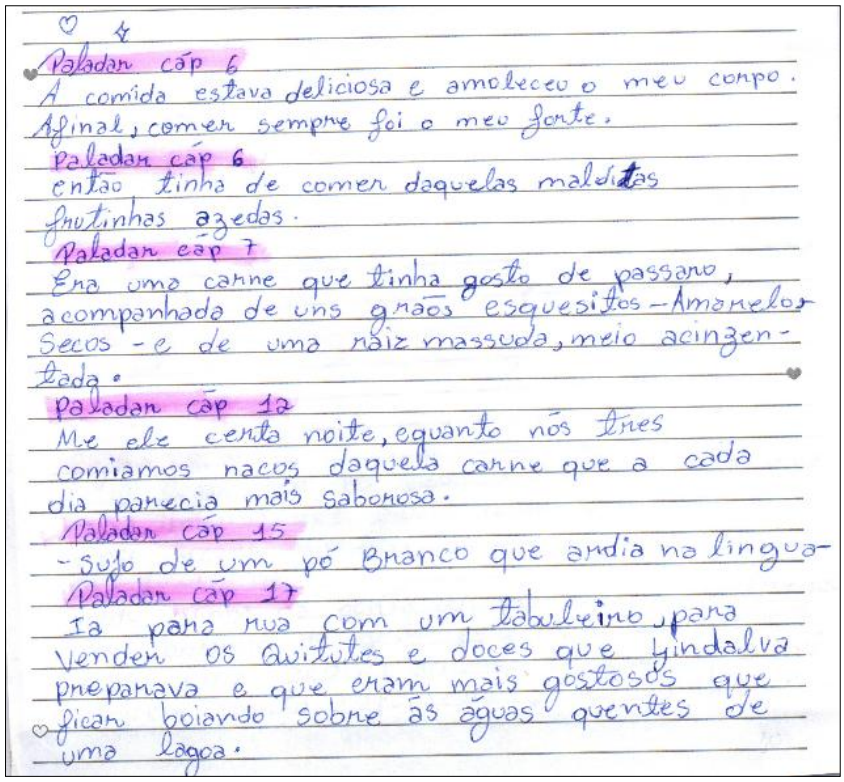
Certo de que viria o dia em meu corpo já mole, de tão desa costumado, voltaria a lamber a ponta da chibata.

Tato cap 17

Ia para a rua com um tabuleiro, para vender os quitutes e doces que Yindalva preparava e que eram mais gostosos que ficar boiando sobre as águas quentes de uma lagoa.

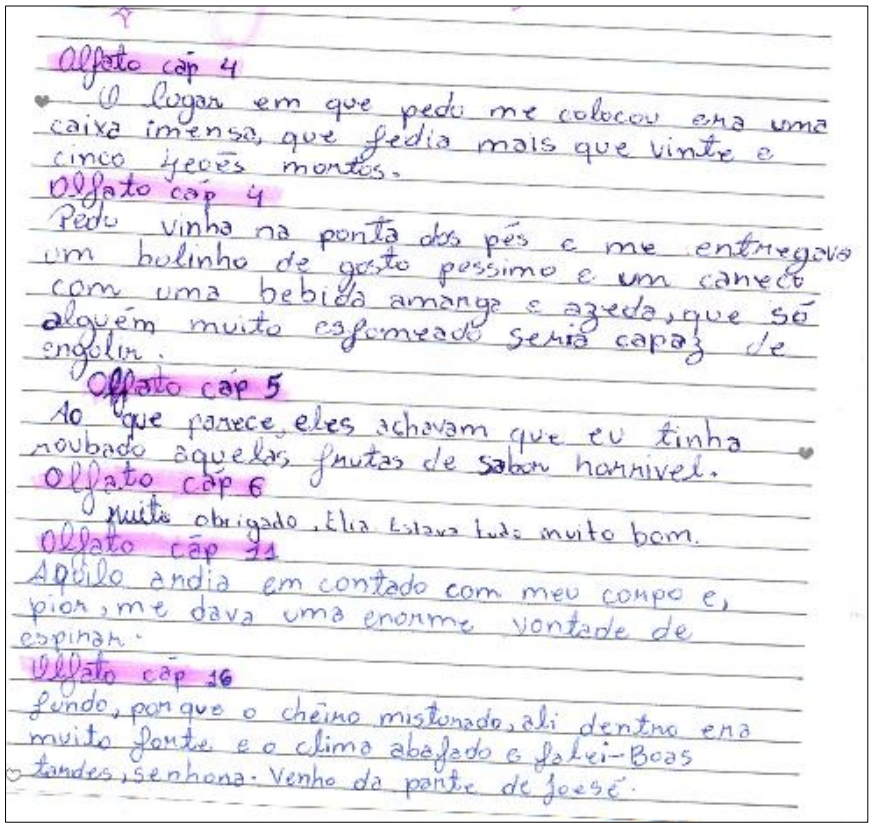
Fonte: Sensorialista K.A. (Clube de Leitura Friends)

Figura 23 – Gradientes sensoriais (Paladar)



Fonte: Sensorialista K.A. (Clube de Leitura Friends)

Figura 24 – Gradientes sensoriais (Olfato)



Fonte: Sensorialista K.A. (Clube de Leitura Friends)

A sensorialista K.A. excede as expectativas em volume, abrangência e, em grande parte, na qualidade da identificação dos gradientes sensoriais. Como mencionado anteriormente, a estudante compilou um total de 86 citações ao longo de 11 páginas, cobrindo todos os 21 capítulos da obra. O volume do registro demonstra dedicação e engajamento da estudante à função recebida.

As citações registradas pela sensorialista apresentam a percepção espacial de Tumbu por meio dos sentidos de distância (visão e audição) e pelos sentidos de proximidade (olfato, tato e paladar), indicando que os gradientes visão e audição são cruciais para a observação, a orientação e a percepção dos espaços. Já os sentidos de proximidade revelam espaços onde ocorrem eventos de intensidade emocional, seja de dor e sofrimento, seja de conforto e afeto.

A qualidade das citações selecionadas comprova o excelente desempenho da estudante na realização da função de sensorialista. Os exemplos para os gradientes audição e visão são precisos e variados, captando desde sons sutis (“sussurro”) a sons explosivos (“gritos e berros”), e desde visões panorâmicas (“paisagem”) a detalhes descritivos de personagens (“olho cego”).

Ao selecionar os gradientes sensoriais referentes a tato e paladar, a aluna registra tanto sensações literais (“brasa quente”, “frutinhas azedas”) quanto sensações mais abstratas e metafóricas (“Meu coração ficou quente”).

A repetição da citação “mais gostosos que ficar boiando sobre as águas quentes”, nas categorias tato e paladar, revela a percepção da sensorialista de que um mesmo trecho do texto literário pode evocar múltiplos sentidos.

Ao registrar os gradientes olfativos, a aluna confunde olfato com paladar em algumas citações (“gosto péssimo”, “sabor horrível”). No entanto, os exemplos que ela identifica corretamente, como o cheiro do barril no porão do navio (“fedia mais que vinte e cinco leões mortos”) e da loja de secos e molhados (“cheiro misturado... era muito forte”), são coerentes e relevantes para a caracterização dos espaços da narrativa.

Dessa forma, o trabalho de K.A., embora seja uma tarefa de identificação, produz um conjunto de dados que serve para uma “cartografia sensorial” da jornada de Tumbu.

A grande quantidade de acertos e a capacidade de identificar exemplos para todos os cinco sentidos validam a compreensão da aluna sobre o conceito de gradientes sensoriais e sua aplicação no texto, apontando para a importância da percepção sensorial na literatura.

A função de sensorialista permitiu à estudante elaborar um inventário que não apenas demonstra sua compreensão da obra e da teoria, mas também produz um conjunto de dados quantitativos e qualitativos. Desse modo, o levantamento realizado pela aluna possibilita uma análise aprofundada da construção do espaço em *Tumbu*, conforme prevê a topoanálise.

6.3.5 Os relatos de viagem

A etapa de Expansão da Sequência Expandida propôs aos alunos a produção de um relato de viagem fictício, assumindo a identidade do personagem Tumbu. Na proposta, Tumbu, já adulto e livre após comprar sua alforria no Brasil, retornaria à África com o objetivo de reencontrar Uembu, sua amiga de infância.

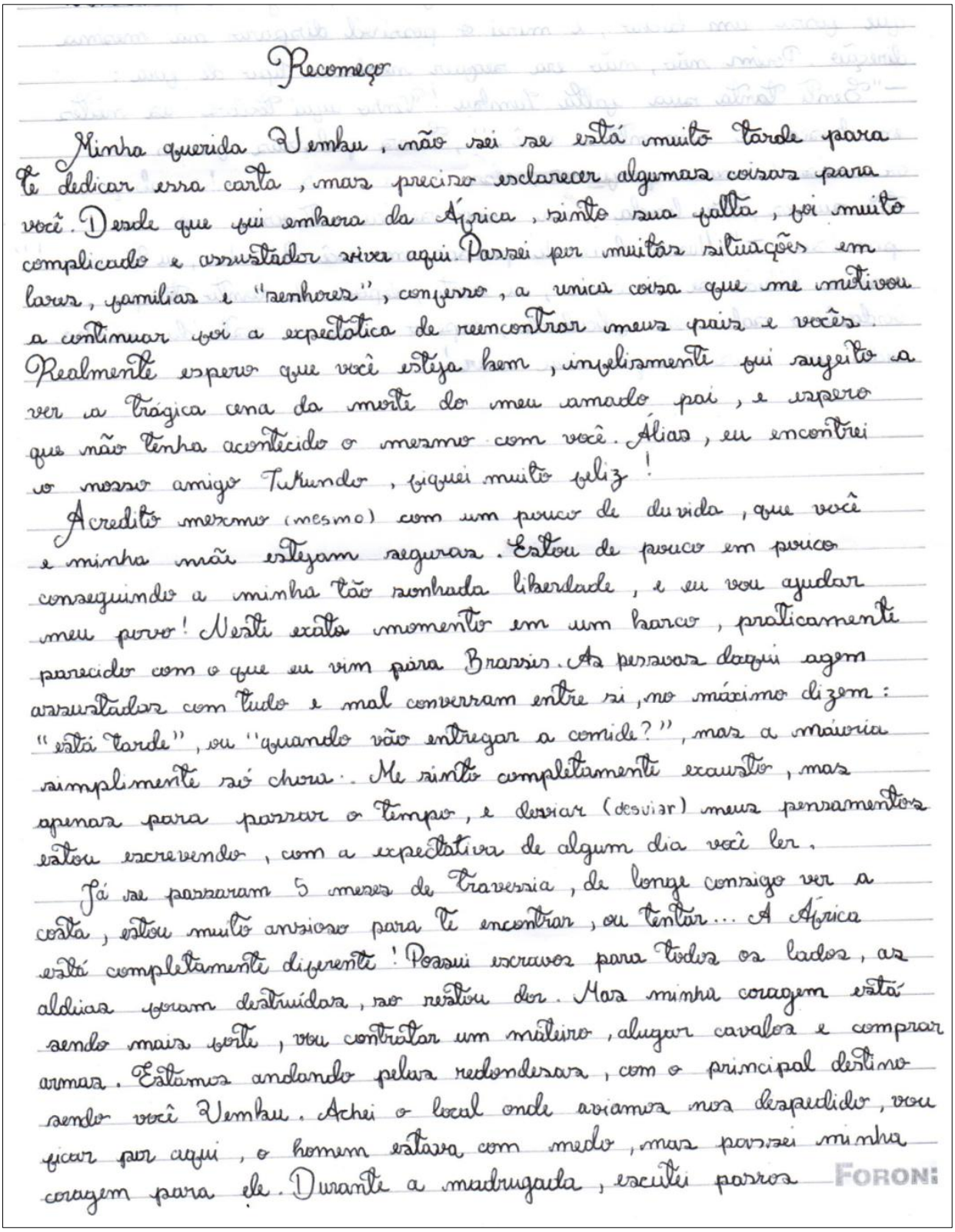
As orientações para a escrita solicitavam um texto com no mínimo 30 linhas, parágrafos bem estruturados e diálogos, oferecendo duas opções estruturais: criar uma nova versão para o capítulo 21 ou dar continuidade à história a partir do final. As diretrizes também indicavam que a avaliação consideraria a abordagem do contexto histórico, o emprego de gradientes sensoriais para criar uma narrativa imersiva, a adoção de uma perspectiva crítica ou romântica e o uso de recursos criativos.

Dos 26 alunos da turma, 24 escreveram o texto narrativo, a aluna que não produzia textos escritos, fez uma ilustração e o aluno PCD não esteve presente durante essa etapa de produção.

A maior parte dos textos, incluindo os que fazem parte da amostra desta pesquisa, não foi corrigida pela professora-pesquisadora, por dois motivos. Primeiro, devido às demandas de encerramento do projeto, apenas os primeiros alunos a entregarem a atividade receberam orientações para a reescrita. Em segundo lugar, alguns estudantes apresentaram resistência para refazer o trabalho.

Nesse sentido, selecionamos para compor esta análise um relato de viagem de cada clube de leitura. A análise dos textos se baseia nas diretrizes da proposta de produção textual.

Figura 25 – Relato de Viagem 1 (Parte 1)



Recomeço

Minha querida Vemba, não sei se está muito tarde para te dedicar essa carta, mas preciso esclarecer algumas coisas para você. Desde que fui embora da África, sinto sua falta, foi muito complicado e assustador viver aqui. Passei por muitas situações em lares, famílias e "senhores", confesso, a única coisa que me motivou a continuar foi a expectativa de reencontrar meus pais e vocês. Realmente espero que você esteja bem, inevitavelmente fui sujeito a ver a trágica cena da morte do meu amado pai, e espero que não tenha acontecido o mesmo com você. Aliás, eu encontrei o nosso amigo Tukundo, fiquei muito feliz!

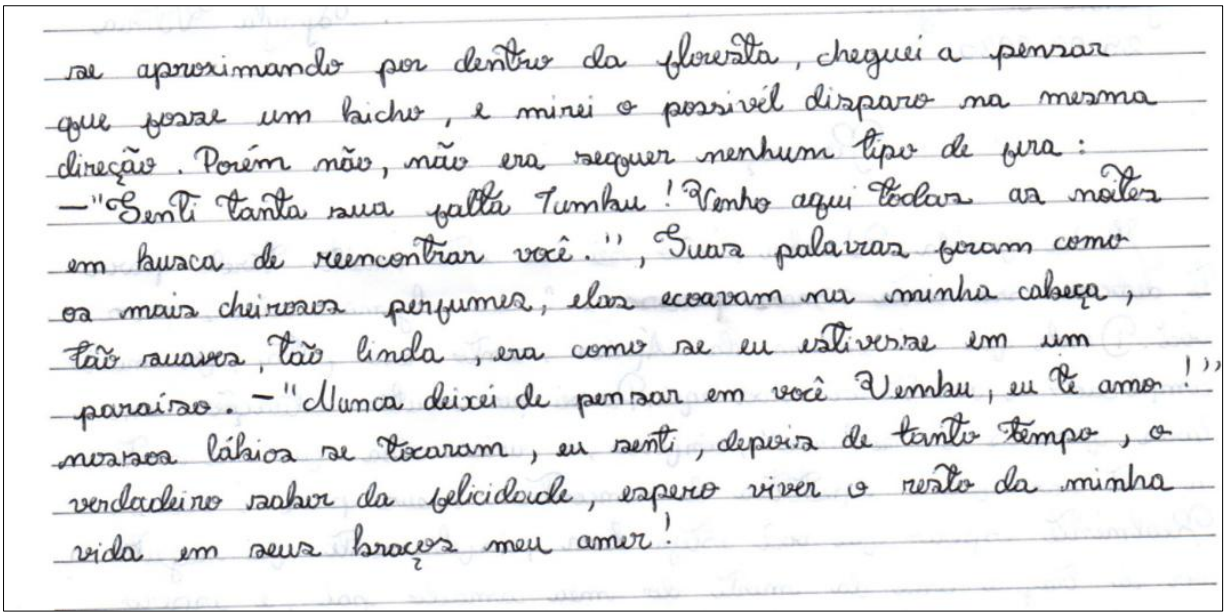
Acredito mesmo (mesmo) com um pouco de dúvida, que você e minha mãe estejam seguras. Estou de pouco em pouco conseguindo a minha tão sonhada liberdade, e eu vou ajudar meu povo! Neste exato momento em um barco, praticamente parecido com o que eu vim para Brasília. As pessoas daqui agem assustadas com tudo e mal conversam entre si, no máximo dizem: "está tarde", ou "quando vão entregar a comida?", mas a maioria simplesmente só chora. Me sinto completamente exausto, mas apenas para passar o tempo, e desviar (desviar) meus pensamentos estou escrevendo, com a expectativa de algum dia você ler.

Já se passaram 5 meses de travessia, de longe consigo ver a costa, estou muito ansioso para te encontrar, ou tentar... A África está completamente diferente! Possui escravos para todos os lados, as aldeias foram destruídas, só restou dor. Mas minha coragem está sendo mais forte, vou contratar um maleiro, alugar cavalos e comprar armas. Estamos andando pelas redondezas, com o principal destino sendo você Vemba. Achei o local onde avisamos nos despedido, vou ficar por aqui, o homem estava com medo, mas passei minha coragem para ele. Durante a madrugada, escutei passos

FORONI

Fonte: Aluna L. V. (Clube de Leitura Anne Frank)

Figura 26 – Relato de Viagem 1 (Parte 2)


se aproximando por dentro da floresta, cheguei a pensar que fosse um baiche, e mirei o possível disparo na mesma direção. Porém não, não era sequer nenhum tipo de fera:
—"Senti tanta sua falta Tumbu! Venho aqui todas as noites em busca de reencontrar você.", Suas palavras foram como os mais cheirosos perfumes, elas ecoavam na minha cabeça, tão suaves, tão linda, era como se eu estivesse em um paraíso. —"Nunca deixei de pensar em você Uembu, eu te amo!" nossos lábios se tocaram, eu senti, depois de tanto tempo, o verdadeiro sabor da felicidade, espero viver o resto da minha vida em seus braços meu amor!

Fonte: Aluna L. V. (Clube de Leitura Anne Frank)

Recomeço

Minha querida Uembu, não sei se está muito tarde para te dedicar esta carta, mas preciso esclarecer algumas coisas para você. Desde que fui embora da África, sinto sua falta, foi muito complicado e assustador viver aqui. Passei por muitas situações em lares, famílias e "senhores", confesso, a unica coisa que me motivou a continuar foi a expectativa de reencontrar meus pais e vocês. Realmente espero que você esteja bem, infelismente fui sujeito a ver a trágica cena da morte do amado pai, e espero que não tenha acontecido o mesmo com você. Álias, eu encontrei o nosso amigo Mukundo, fiquei muito feliz!

Acredito mesmo com um pouco de duvida, que você e minha mãe estejam seguras. Estou de pouco em pouco conseguindo a minha tão sonhada liberdade, e eu vou ajudar meu povo! Neste exato momento em um barco, praticamente parecido com o que eu vim para o Brassis. As pessoas daqui agem assustadas com tudo e mal conversam entre si, no máximo dizem: "está tarde", ou "quando vão entregar a comida?", mas a maioria simplesmente só chora. Me sinto completamente exausto, mas apenas para passar o tempo, e desviar (desviar) meus pensamentos estou escrevendo, com a expectativa de você ler.

Já se passaram 5 meses de travessia, de longe consigo ver a costa, estou muito ansioso para te encontrar, ou tentar... A África está completamente diferente! Possui escravos para todos os lados, as aldeias, foram destruídas, só restou dor. Mas minha coragem está sendo mais forte, vou encontrar um mateiro, alugar cavalos e comprar armas. Estamos andando pelas redondezas, com principal destino sendo você Uembu. Achei o local onde aviamos nos

despedido, vou ficar por aqui, o homem estava com medo, mas passei minha coragem para ele. Durante a madrugada, escutei passos se aproximando por dentro da floresta, cheguei a pensar que fosse um bicho, e mirei o possível disparo na mesma direção. Porém não, não era se quer um tipo de fera – "Senti tanta sua falta Tumbu! Venho aqui todas as noites em busca de reencontrar você." Suas palavras foram como os mais cheirosos perfumes, elas ecoavam na minha cabeça, tão suaves, tão linda, era como se eu estivesse em um paraíso. – "Nunca deixei de pensar em você Uembu, eu te amo!" Nossos lábios se tocaram, eu senti, depois de tanto tempo, o verdadeiro sabor da felicidade, espero viver o resto da minha vida em seus braços meu amor!

Transcrição do texto da aluna L.V. (Clube de Leitura Anne Frank)

O relato da aluna L.V. consiste em uma adaptação do capítulo 21 da obra de Marconi Leal. O texto incorpora alguns elementos-chave da jornada de retorno de Tumbu, como o reencontro com uma África transformada e devastada pela colonização, a destruição das aldeias, a escravidão e a cena do reencontro com Uembu na floresta.

A aluna ressalta o contexto histórico ao descrever a África como um lugar onde, em suas palavras, há "escravos para todos os lados" e das aldeias "só restou dor", expressando o impacto devastador da colonização.

O uso dos gradientes sensoriais, uma das categorias da topoanálise mais debatidas durante a Sequência Expandida, é um recurso empregado pela aluna para construir a atmosfera de sua narrativa e a percepção do espaço pelo protagonista:

- Visão: "de longe consigo ver a costa".
- Audição: "escutei passos se aproximando por dentro da floresta".
- Tato: "Nossos lábios se tocaram".
- Olfato e Paladar (simbólicos): no reencontro de Tumbu e Uembu, a aluna utiliza os sentidos de proximidade de forma metafórica para expressar a intensidade da emoção: "Suas palavras foram como os mais cheirosos perfumes" (Olfato), e "senti... o verdadeiro sabor da felicidade" (Paladar).

O relato de viagem da L.V. se destaca por escolhas criativas que revelam uma apropriação autoral da história, como a opção por narrar em formato de carta ou diário ("Minha querida Uembu"). De forma semelhante ao que ocorre na obra *Tumbu*, esse formato permite um mergulho direto no mundo interior do protagonista, expondo seus medos, emoções e esperanças de maneira íntima e confessional.

Outro destaque à criatividade da estudante deve-se à elaboração de cenas e diálogos: a aluna não apenas reproduz a cena do reencontro, mas cria diálogos e descrições emocionais que não estão no livro. Expressões como “Senti tanta sua falta” e a declaração “Nunca deixei de pensar em você Uembu eu te amo!” são criações da aluna, que demonstram sua capacidade de desenvolver a dimensão afetiva dos personagens para além da narrativa original.

Também merece destaque a decisão de dar um tom mais romântico ao final. A aluna incorpora ao relato sua visão romântica da história de Tumbu. Assim, a essência da relação dos personagens constrói um desfecho que, possivelmente, para a aluna, seja o mais satisfatório.

O relato da aluna L.V. foca no amor como a principal força de redenção e recompensa. O diálogo final é explicitamente romântico (“eu te amo!”, “espero viver o resto da minha vida em seus braços meu amor”**)**.

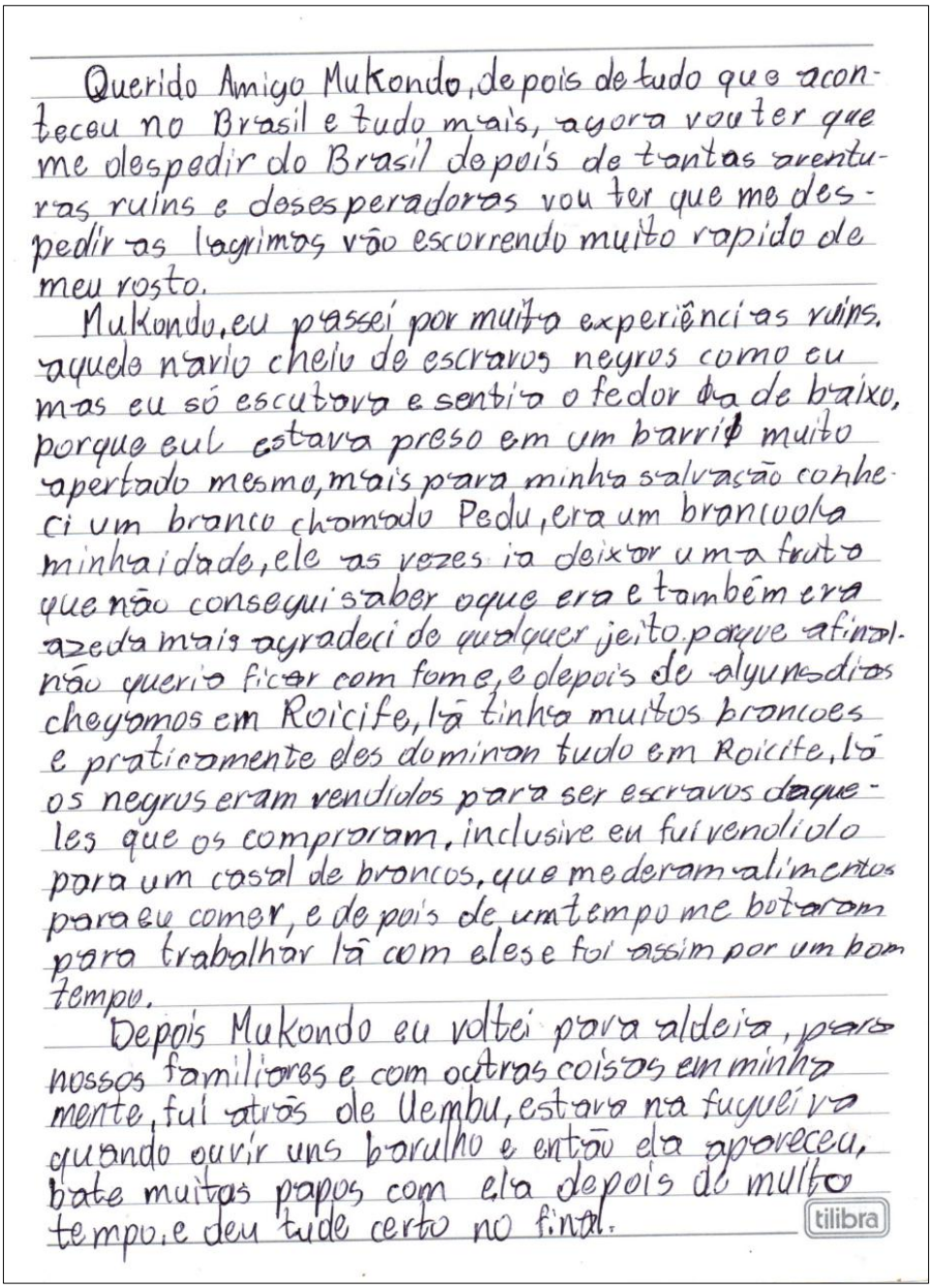
A felicidade do reencontro amoroso se sobrepõe à dura realidade apresentada no livro. As complexidades da condição de Uembu como escravizada e o futuro incerto do casal são suavizadas em favor de um clímax centrado na realização do amor romântico.

Na obra de Leal, embora o reencontro com Uembu seja um marco significativo no final da jornada do herói, a realidade permanece incerta. “A África acabou, Tumbu” (Leal, 2007, p. 191), é uma declaração que sintetiza a perda irreparável do mundo que conheciam na infância. O recomeço do casal se dá em direção a “terras distantes e incertas”, sugerindo uma luta contínua, e não um final feliz definitivo.

Desse modo, enquanto o autor opta por um final mais crítico e realista, a aluna L.V. constrói uma conclusão predominantemente romântica.

Em suma, o trabalho de L.V. apresenta uma narrativa bem-estruturada, enriquecida pelo uso de gradientes sensoriais e por escolhas autorais. Enquanto a obra *Tumbu* equilibra o humor com uma crítica social, a adaptação de L.V. elege o amor como a força reparadora final.

Figura 27 – Relato de Viagem 2 / Carta



Querido Amigo Mukondo, depois de tudo que aconteceu no Brasil e tudo mais, agora vou ter que me despedir do Brasil depois de tantas aventuras ruins e desesperadoras vou ter que me despedir as lagrimas vão escorrendo muito rapido de meu rosto.

Mukondo, eu passei por muita experiências ruins. aquele navio cheio de escravos negros como eu mas eu só escutava e sentia o fedor la de baixo, porque eu estava preso em um barril muito apertado mesmo, mais para minha salvação conheci um branco chamado Pedu, era um branquinho minha idade, ele as vezes ia deixar uma fruta que não consegui saber oque era e também era azeda mais agradeci de qualquer jeito. porque afinal não queria ficar com fome, e depois de alguns dias chegamos em Roicife, lá tinha muitos brancoes e praticamente eles dominan tudo em Roicife, lá os negros eram vendidos para ser escravos daqueles que os compraram, inclusive eu fui vendido para um casal de brancos, que me deram alimentos para eu comer, e depois de um tempo me botaram para trabalhar lá com eles e foi assim por um bom tempo.

Depois Mukondo eu voltei para aldeia, para nossos familiares e com outras coisas em minha mente, fui atrás de Uembu, estava na fugueira quando ouvir uns barulho e então ela apareceu, bate muitas papos com ela depois de muito tempo. e deu tudo certo no final.

Fonte: Aluno P.V. (Clube de Leitura Os Invencíveis)

Transcrição do texto da aluno P.V. (Clube de Leitura Os Invencíveis)

Querido Amigo Mukondo, depois de tudo que aconteceu no Brasil e tudo mais, agora vou ter que me despedir do Brasil depois de tantas aventuras ruins e desesperadoras vou ter que despedir as lagrimas vão escorrendo muito de meu rosto.

Mukondo, eu passei por muita experiências ruins. aquele navio cheio de escravos negros como eu mas eu só escutava e sentia o fedor la de baixo, porque eu estava preso em um barril

muito apertado mesmo, mais para minha salvação conheci um branco chamado Pedu, era um branco da minha idade, ele as vezes ia deixar uma fruta que não consegui saber o que era e também era azeda mais agradeci de qualquer jeito porque afinal não queria ficar com fome, e depois de alguns dias chegamos em Roicife, la tinha muitos brancoes e praticamente eles dominam tudo em Roicife, lá os negros eram vendidos para ser escravos daqueles que os compraram. inclusive eu fui vendido para um casal de brancos, que me deram alimentos para eu comer depois de um tempo me botaram para trabalhar lá com eles e foi assim por um bom tempo.

Depois Mukondo eu voltei para a aldeia, para nossos familiares e com outras coisas em minha mente, fui atrás de Uembu, estava na fugueira quando ouvir uns barulho e então ela apareceu, bate muitos papos com ela depois de muito tempo, e deu tudo certo no final.

Transcrição do texto da aluno P.V. (Clube de Leitura Os Invencíveis)

O relato de P.V. é uma carta de Tumbu a seu melhor amigo Mukondo. Nela, o aluno retrata eventos marcantes do início da jornada de Tumbu, como a travessia escondido em um barril, a ajuda recebida de Pedu e a chegada a "Roicife".

O estudante menciona o "navio cheio de escravos negros", o "fedor" do porão, o fato de que os "brancões... dominam tudo em Roicife" e que "os negros eram vendidos para ser escravos". Essas referências indicam que o aluno interpreta os espaços de opressão e a realidade da escravização dos africanos, temas centrais da obra.

O aluno utiliza os gradientes sensoriais para transmitir a experiência de Tumbu, especialmente durante a travessia:

- Audição: "só escutava" os ruídos do navio; "ouvir uns barulho" na floresta.
- Olfato: "sentia o fedor la de baixo".
- Tato: "preso em um barril muito apertado".
- Paladar: "fruta que... era azeda".

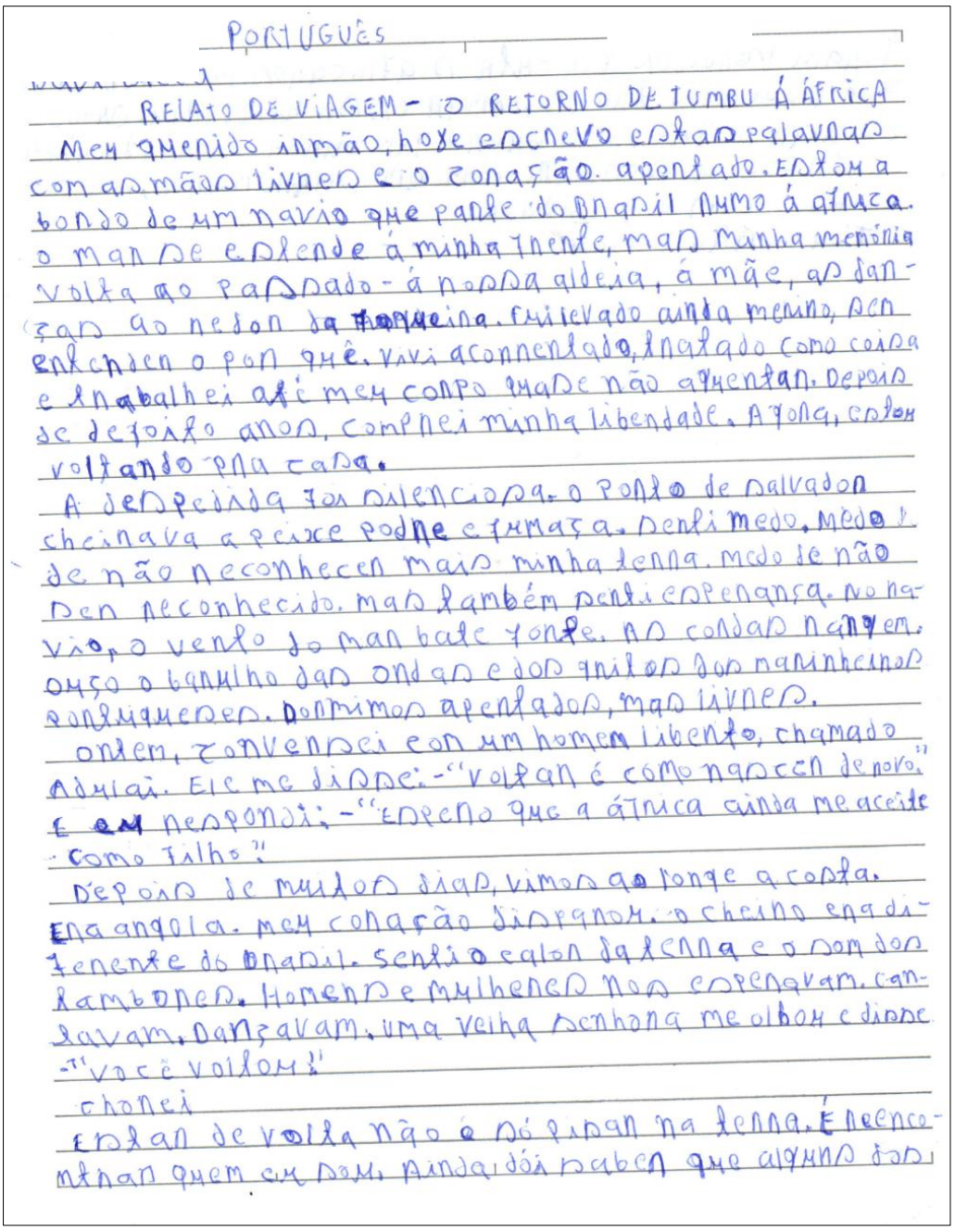
Ao analisar a perspectiva do relato, percebe-se que o aluno apresenta uma versão simplificada da complexa jornada de Tumbu. A conclusão otimista e resumida na frase "deu tudo certo no final" não expressa tensão e nem surpreende o leitor com o desfecho.

Ao contrário da obra de Leal, o relato de P.V. oferece uma resolução fácil e sem conflitos, um "final feliz" genérico.

Em suma, a análise do relato de P.V. revela envolvimento com o conteúdo, mas dificuldades na estruturação narrativa**.** Por um lado, o aluno demonstra uma boa conexão com

a história, destacando elementos importantes do contexto histórico e utilizando com eficácia os gradientes sensoriais. Por outro lado, essa conexão não se estende à elaboração da estrutura do texto, o que fica evidente na falta de interesse em escrever um desfecho criativo.

Figura 28 – Relato de Viagem 3 (Parte 1)



PORTUGUÊS

RELATO DE VIAGEM - O RETORNO DE TUMBU Á ÁFRICA

Meu querido irmão, hoje escrevo estas palavras com as mãos livres e o coração apertado. Estou a bordo de um navio que parte do Brasil rumo à África. O mar se estende à minha frente, mas minha memória volta ao passado - à nossa aldeia, à mãe, aos danças ao redor da fogueira. Criei-me ainda menino, sem entender o por quê. Vivi acorrentado, tratado como coisa e trabalhei até meu corpo mandar não aguentar. Depois de dezoito anos, comprei minha liberdade. Agora, estou voltando pra casa.

A despedida foi silenciosa. O ponto de balsadon cheirava a peixe podre e fumaça. Senti medo. Medo de não reconhecer mais minha terra. Medo de não ser reconhecido. Mas também senti esperança. No navio, o vento do mar bate forte. Ao cobrir meu rosto. Ouço o barulho das ondas e dos gritos dos marinheiros conversando. Dormimos apertados, mas livres.

Ontem, conversei com um homem liberto, chamado Adulai. Ele me disse: - "Voltar é como nascer de novo." E eu respondi: - "Espero que a África ainda me aceite como filho."

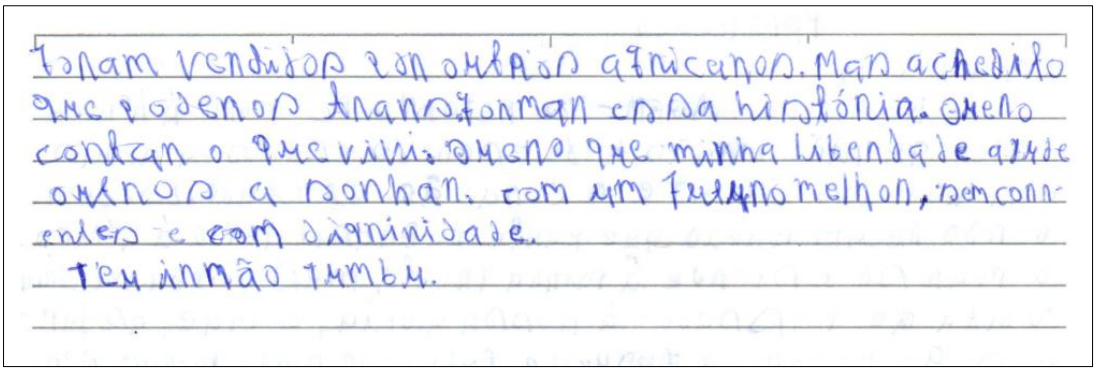
Depois de muitos dias, vimos ao longe a costa. Era Angola. Meu coração disparou. O cheiro era diferente do Brasil. Senti o calor da terra e o som dos tambores. Homens e mulheres nos esperavam, cantavam, dançavam. Uma velha senhora me olhou e disse: - "Você voltou!"

Chorei.

Estar de volta não é só pisar na terra. É reencontrar quem eu sou. Ainda dói saber que alguns dos

Fonte: Aluno D.L. (Clube do Conhecimento)

Figura 29 – Relato de Viagem 3 (Parte 2)



Fonte: Aluno D.L. (Clube do Conhecimento)

Relato de Viagem – O retorno de Tumbuá África

Meu querido irmão, hoje escrevo estas palavras com as mãos livres e coração apertado. Estou a bordo de um navio que parte do Brasil rumo á africa. O mar se estende á minha frente, mas minha memória volta ao passado – á nossa aldeia, á mãe, as danças ao redor da fogueira. Fui levado ainda menino, sem entender o por quê, vivi acorrentado, tratado como coisa e trabalhei até meu corpo quase não aguentar. Depois de dezoito anos, comprei minha liberdade. Agora, estou voltando pra casa.

A despedida foi silenciosa. O porto de salvador cheirava a peixe podre e fumaça. senti medo. Medo de não reconhecer mais minha terra. Medo de não ser reconhecido. Mas também senti esperança. No navio, o vento do mar bate forte. As cordas rangem.

Ouço o barulho das ondas e dos gritos dos marinheiros portugueses. Dormimos apertados, mas livres. Ontem, conversei com um homem liberto, chamado Adulai. Ele me disse: - "Voltar é como nascer de novo." E eu respondi: - "Espero que a áfrica ainda me aceite como filho."

Depois de muitos dias, vimos ao longe a costa. Era angola. Meu coração disparou. O cheiro era diferente do Brasil, Senti o calor da terra e o som dos tambores. Homens e mulheres nos esperavam. Cantavam. Dançavam. Uma velha senhora me olhou e disse - "Você voltou."

Chorei.

Estar de volta não é só pisar na terra. É reencontrar quem eu sou. Ainda dói saber que alguns dos foram vendidos por outros africanos. Mas acredito que podemos transformar essa história. Quero contar o que vivi. Quero que minha liberdade ajude outros a sonhar. Com um futuro melhor, sem correntes e com dignidade.

Teu irmão Tumbu.

Transcrição do texto do aluno D.L. (Clube do Conhecimento)

O relato do aluno D.L. é uma reinterpretação do retorno do protagonista à África e, assim como os textos analisados anteriormente, assume o formato de uma carta.

D.L. optou por não escrever uma continuação do último capítulo. Ele produz um relato de reimaginação da viagem de retorno de Tumbu ao continente africano, o que também se enquadra na proposta de produção textual.

Na versão do aluno, depois de comprar sua alforria, Tumbu retorna para Angola, espaço não mencionado na obra de Leal, e é recebido por uma comunidade. Entretanto, o estudante omite a motivação original do protagonista para o retorno: reencontrar a amiga de infância com quem estava destinado a se casar.

Ainda assim, o aluno captura a essência temática da obra de Marconi Leal: a dor da diáspora, o trauma da escravidão e a complexa busca por identidade e pertencimento. Isso demonstra que o aluno seguiu as orientações da aula (slides).

Da mesma forma que atua nos debates no Clube do Conhecimento e na participação oral na sala de aula, D.L. adota uma perspectiva crítica na produção do relato. Além de descrever o sofrimento da escravidão (“vivi acorrentado, tratado como coisa”), o estudante destaca a participação de africanos no comércio de escravizados (“Ainda dói saber que alguns dos (nossos) foram vendidos por outros africanos”).

A abordagem do aluno, diferentemente da perspectiva dos colegas, não busca uma resolução pessoal, como um reencontro entre Tumbu e Uembu, mas apresenta uma motivação social: “Quero que minha liberdade ajude outros a sonhar. Com um futuro melhor, sem correntes e com dignidade”.

Para construir um relato vívido e imersivo, o aluno emprega os gradientes sensoriais da seguinte forma:

- Olfato: O cheiro do “peixe podre e fumaça” do porto no Brasil em contraste ao “cheiro diferente” da terra africana.
- Tato: A sensação do “vento do mar”, do aperto no navio e do “calor da terra”.
- Audição: Os sons das “cordas rangem” e dos “gritos dos marinheiros” em oposição ao som acolhedor dos "tambores" e cantos na chegada.
- Visão: A imagem distante da “costa” de Angola.

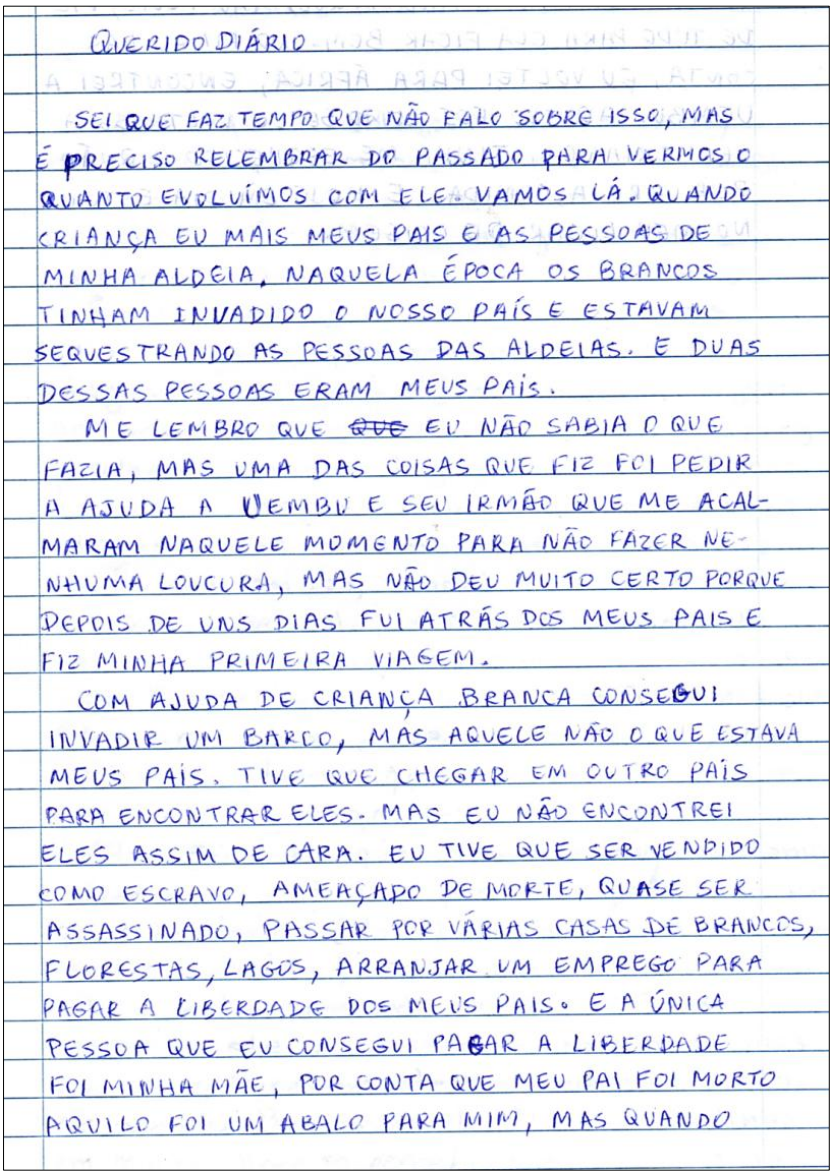
A estrutura do relato, as informações sobre o contexto histórico e a criação do diálogo com o personagem Adulai evidenciam que o aluno realiza pesquisas para fundamentar sua narrativa, apropria-se de informações históricas e utiliza recursos linguísticos apropriados à proposta de produção textual.

Outro ponto que merece atenção no relato é a menção de que Tumbu parte do porto de Salvador, contrariando a localização do personagem na obra de Marconi Leal, que se passa nas cidades de Recife e Olinda.

Considerando o engajamento do aluno nas leituras e discussões, uma hipótese para a escolha de Salvador seria a de incorporar ao relato a informação de que o porto de Salvador era um dos principais espaços de desembarque de africanos escravizados, sendo influenciado pela ideia de que a cidade é vista como um dos locais mais simbólicos da diáspora africana no Brasil.

Em resumo, o relato do aluno D.L. dialoga com os temas centrais da obra de Marconi Leal. A abordagem crítica, as informações históricas, o uso dos gradientes sensoriais e dos recursos estilísticos resultam em uma produção textual crítica e criativa.

Figura 30 – Relato de Viagem 4/ Diário (Parte 1)



QUERIDO DIÁRIO

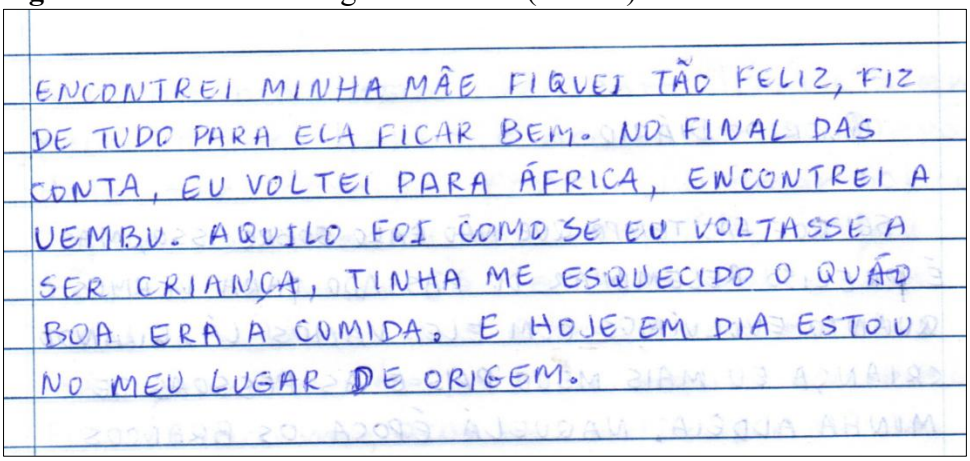
SEI QUE FAZ TEMPO QUE NÃO FALO SOBRE ISSO, MAS É PRECISO RELEMBRAR DO PASSADO PARA VERMOS O QUANTO EVOLUÍMOS COM ELE. VAMOS LÁ. QUANDO CRIANÇA EU MAIS MEUS PAIS E AS PESSOAS DE MINHA ALDEIA, NAQUELA ÉPOCA OS BRANCOS TINHAM INVADIDO O NOSSO PAÍS E ESTAVAM SEQUESTRANDO AS PESSOAS DAS ALDEIAS. E DUAS DESSAS PESSOAS ERAM MEUS PAIS.

ME LEMBRO QUE ~~QUE~~ EU NÃO SABIA O QUE FAZIA, MAS UMA DAS COISAS QUE FIZ FOI PEDIR A AJUDA A UEMBU E SEU IRMÃO QUE ME ACALMARAM NAQUELE MOMENTO PARA NÃO FAZER NENHUMA LOUCURA, MAS NÃO DEU MUITO CERTO PORQUE DEPOIS DE UNS DIAS FUI ATRÁS DOS MEUS PAIS E FIZ MINHA PRIMEIRA VIAGEM.

COM AJUDA DE CRIANÇA BRANCA CONSEGUI INVADIR UM BARCO, MAS AQUELE NÃO O QUE ESTAVA MEUS PAIS. TIVE QUE CHEGAR EM OUTRO PAÍS PARA ENCONTRAR ELES. MAS EU NÃO ENCONTREI ELES ASSIM DE CARA. EU TIVE QUE SER VENDIDO COMO ESCRAVO, AMEAÇADO DE MORTE, QUASE SER ASSASSINADO, PASSAR POR VÁRIAS CASAS DE BRANCOS, FLORESTAS, LAGOS, ARRANJAR UM EMPREGO PARA PAGAR A LIBERDADE DOS MEUS PAIS. E A ÚNICA PESSOA QUE EU CONSEGUI PAGAR A LIBERDADE FOI MINHA MÃE, POR CONTA QUE MEU PAI FOI MORTO AQUILO FOI UM ABALO PARA MIM, MAS QUANDO

Fonte: Aluno P.L. (Clube de Leitura Friends)

Figura 31 – Relato de Viagem 4/ Diário (Parte 2)


ENCONTREI MINHA MÃE FIQUEI TÃO FELIZ, FIZ DE TUDO PARA ELA FICAR BEM. NO FINAL DAS CONTA, EU VOLTEI PARA ÁFRICA, ENCONTREI A UEMBU. AQUILO FOI COMO SE EU VOLTASSE A SER CRIANÇA, TINHA ME ESQUECIDO O QUÃO BOA ERA A COMIDA. E HOJE EM DIA ESTOU NO MEU LUGAR DE ORIGEM.

Fonte: Aluno P.L. (Clube de Leitura Friends)

Sei que faz tempo que não falo sobre isso, mas preciso relembrar do passado para vermos o quanto evoluímos com ele. Vamos lá. Quando criança eu mais meus pais e as pessoas de minha aldeia, naquela época os brancos tinham invadido o nosso país e estavam sequestrando as pessoas das aldeias. E duas dessas pessoas eram meus pais.

Me lembro que eu não sabia o que fazia, mas uma das coisas que fiz foi pedir a ajuda a Uembu e seu irmão que me acalmaram naquele momento para não fazer nenhuma loucura, mas não deu muito certo porque depois de uns dias fui atrás de meus pais e fiz minha primeira viagem.

Com ajuda de criança branca consegui invadir um barco, mas aquele não o que estava meus pais. Tive que chegar em outro país para encontrar eles. Mas eu não encontrei eles assim de cara. Eu tive que ser vendido como escravo, ameaçado de morte, quase ser assassinado, passar por várias casas de brancos, florestas, lagos, arranjar um emprego para pagar a liberdade dos meus pais. E a única pessoa que consegui pagar a liberdade foi minha mãe, por conta que meu pai foi morto aquilo foi um abalo para mim, mas quando encontrei minha mãe fiquei tão feliz, fiz de tudo para ela ficar bem. No final das conta, eu voltei para África, encontrei a Uembu. Aquilo foi como se eu voltasse a ser criança, tinha me esquecido o quão boa era a comida. E hoje em dia estou no meu lugar de origem.

Transcrição do texto da aluno P.L. (Clube de Leitura Friends)

O texto de P.L. funciona mais como um resumo da obra inteira do que como uma adaptação ou continuação do último capítulo. O aluno sintetiza os principais momentos da jornada de Tumbu em ordem cronológica: a invasão da aldeia, o sequestro dos pais, a ajuda de

Uembu e Mukondo, a viagem no navio com o auxílio de Pedu, a venda como escravo, a libertação da mãe e a morte do pai.

Ele relata o contexto histórico, mencionando que “os brancos tinham invadido o nosso país e estavam sequestrando as pessoas” e que teve de ser “vendido como escravo”. Isso indica a compreensão dos temas de colonização e escravidão presentes na obra.

Apesar da clara compreensão do enredo, o estudante se distancia significativamente das orientações da atividade. A proposta solicitava um relato de viagem focado no retorno à África e no reencontro, porém, o aluno dedica a maior parte do texto para resumir momentos marcantes da vida do protagonista, abordando o tema central apenas superficialmente no último parágrafo.

O aluno P.L. praticamente não utiliza os recursos dos gradientes sensoriais. A única menção sensorial explícita é ao paladar (“tinha me esquecido o quão boa era a comida”). A ausência de descrições visuais, auditivas ou olfativas impede que o relato crie uma atmosfera imersiva, como sugerido na proposta.

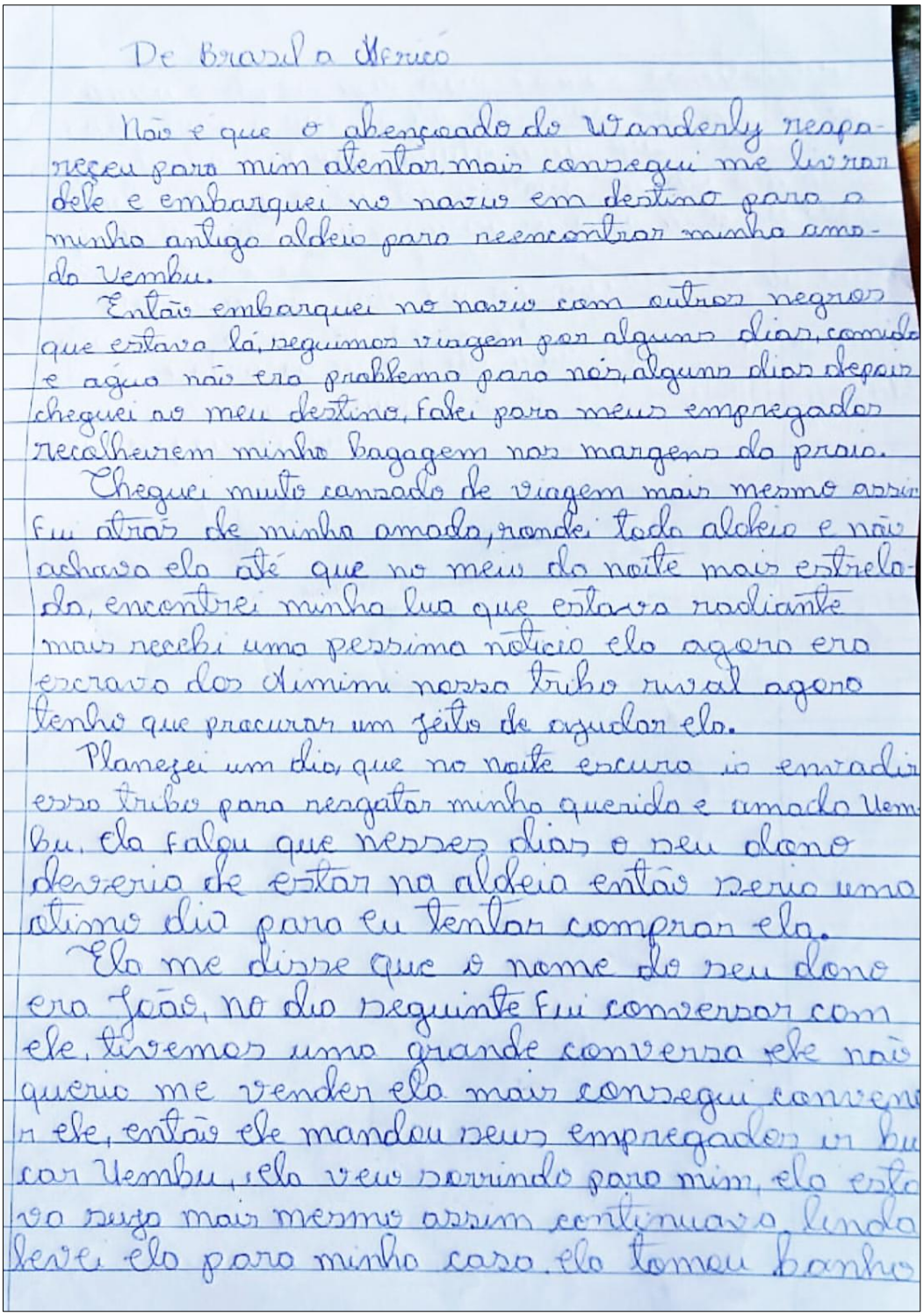
O relato do aluno se configura como uma versão resumida e factual e não como uma perspectiva crítica ou romântica da história de Tumbu. Ao resumir a complexa jornada e o reencontro afetivo na frase “encontrei a Uembu. Aquilo foi como se eu voltasse a ser criança”, o desfecho se torna superficial e previsível.

Desse modo, a abordagem do estudante se limita a informar o que aconteceu, sem explorar os sentimentos conflitantes do personagem ou a complexidade do momento histórico. Apesar da qualidade da escrita, o relato não apresenta recursos estilísticos e criativos.

A linguagem é direta e funcional; não há descrições vívidas, metáforas ou diálogos para dar vida à experiência de Tumbu. Essa escolha por recontar a sequência de eventos marcantes da narrativa evidencia o seu envolvimento com a trama de Marconi Leal.

Em síntese, em vez de elaborar um relato de viagem focado no retorno à África, o aluno P.L. produz um resumo da história. Contudo, seu trabalho demonstra capacidade de compreensão e memorização do enredo da obra *Tumbu* e de seu contexto histórico.

Figura 32 – Relato de Viagem 5/ Diário (Parte 1)



De Brasil a Mexico

Não é que o abençoado do Wanderly reapareceu para mim atentar mais consegui me livrar dele e embarquei no navio em destino para o minho antigo aldeio para reencontrar minha amada Vembu.

Então embarquei no navio com outros negros que estava lá, seguimos viagem por alguns dias, comida e água não era problema para nós, alguns dias depois cheguei ao meu destino, falei para meus empregados recolherem minha bagagem nas margens da praia.

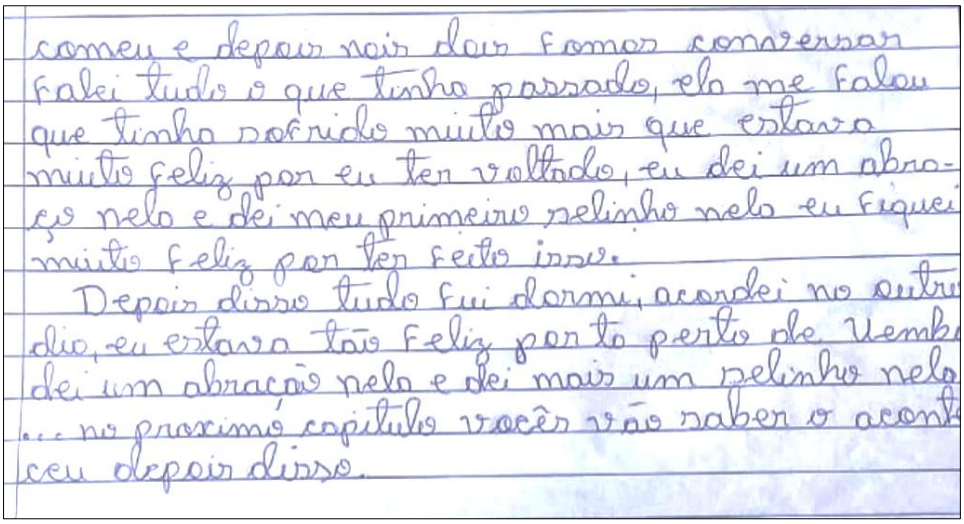
Cheguei muito cansado de viagem mais mesmo assim fui atrás de minha amada, rondei todo aldeio e não achava ela até que no meio da noite mais estrelada, encontrei minha lua que estava radiante mais recebi uma pessima notícia ela agora era escrava dos Aimini nossa tribo rival agora tenho que procurar um jeito de ajudar ela.

Planejei um dia, que no noite escuro ia enviadir essa tribo para resgatar minha querida e amada Vembu. Ela falou que nesses dias o seu dono desceria de estar na aldeia então seria uma otimo dia para eu tentar comprar ela.

Ela me disse que o nome do seu dono era João, no dia seguinte fui conversar com ele, tivemos uma grande conversa ele não queria me vender ela mais consegui convencer ele, então ele mandou seus empregados ir buscar Vembu, ela veio sorrindo para mim, ela estava triste mais mesmo assim continuava linda levei ela para minha casa. ela tomou banho

Fonte: Aluna M.A. (Clube de Leitura 3D)

Figura 33 – Relato de Viagem 5/ Diário (Parte 2)


comeu e depois nois dois fomos conversar
falei tudo o que tinha passado, ele me falou
que tinha sofrido muito mais que estava
muito feliz por eu ter voltado, eu dei um abra-
ço nele e dei meu primeiro selinho nele eu fiquei
muito feliz por ter feito isso.
Depois disso tudo fui dormi, acordei no outro
dia, eu estava tão feliz por ter perto de Uemb
dei um abração nele e dei mais um selinho nele
... no proximo capitulo você vão saber o acont
ceu depois disso.

Fonte: Aluna M.A. (Clube de Leitura 3D)

De Brasil a Africa

Não é que o abençoado do Wanderley reapareceu para mim atentar mais consegui me livrar dele e embarquei no navio em destino para a minha antiga aldeia para reencontrar minha amada Uembu.

Então embarquei no navio com outros negros que estava lá, seguimos viagem por alguns dias, comida e água não era problema para nós, alguns dias depois cheguei no meu destino, falei para meus empregados recolherem minha bagagem nas margens da praia.

Cheguei muito cansado de viagem mais mesmo assim fui atrás de minha amada, rondei toda a aldeia e não achava ela até que no meio da noite mais estrelada, encontrei minha lua que estava radiante mais recebi uma péssima notícia ela agora era escrava dos Aimimi nossa tribo rival agora tenho que procurar um jeito de ajudar ela.

Planejei um dia, que na noite escura ia invadir essa tribo para resgatar minha querida e amada Uembu, ela falou que nesses dias o seu dono deveria de estar na aldeia então seria uma otimo dia para eu tentar comprar ela.

Ela me disse que o nome do seu dono era joão, no dia seguinte fui conversar com ele, tivemos uma grande conversa ele não queria vender ela mais consegui convencer ele, então ele mandou seus empregados ir buscar Uembu, ela veio sorrindo para mim, ela estava suja mais mesmo assim continuava linda levei ela para minha casa ela tomou banho comeu e depois nós dois fomos conversar falei tudo o que tinha passado, ela me falou que tinha sofrido muito mais que estava muito feliz por eu ter voltado, eu dei um abraço nela e dei meu primeiro selinho nela eu fiquei muito feliz por ter feito isso.

Depois disso tudo fui dormir, acordei no outro dia, eu estava tão feliz por tá perto de Uembu dei um abração nela e dei mais um selinho nela… no próximo capitulo vocês vão saber o aconteceu depois disso.

Transcrição do texto da aluna M.A. (Clube de Leitura 3D)

O relato da aluna M.A. apresenta uma nova rota para o desfecho da história, focada na resolução do cativeiro de Uembu. Contudo, o texto se assemelha mais a um conto de aventura do que a um relato de viagem reflexivo.

O texto mantém elementos-chave, como a fuga de Tumbu de Wanderley e o fato de Uembu estar escravizada na África. No entanto, a versão da estudante transforma Tumbu em uma figura de poder, que chega à África com "empregados". Assim, o relato traz um novo arco narrativo: a negociação e a compra da liberdade de Uembu.

Essa escolha modifica o desfecho da história, que na obra de Marconi Leal é mais ambíguo e melancólico, com o casal partindo para um futuro incerto no Brasil.

No que tange ao contexto histórico, a aluna relata a escravidão intra-africana ao colocar Uembu como "escrava dos Aimimi". No entanto, apresentar a resolução do problema da escravidão por meio de uma simples transação comercial simplifica a complexidade do sistema escravista, tratando-o como um problema individual que pode ser resolvido com dinheiro, em vez de uma estrutura de opressão.

A estudante opta por uma abordagem que se opõe ao tom crítico e realista da obra original. A versão da aluna é predominantemente romântica e focada na ação de Tumbu. A trama se desenvolve como uma missão: resgatar a "amada Uembu". A narrativa enfatiza o planejamento, a negociação e o clímax do reencontro afetivo, com abraços e o "primeiro selinho".

Embora a proposta de produção textual orientasse a utilização dos gradientes sensoriais, o texto de M.A. é mais narrativo do que descritivo. Há menções visuais ("noite mais estrelada", "ela estava suja") e táteis ("dei um abraço"), mas faltam os cheiros, sons e sabores que construiriam uma atmosfera mais imersiva, como solicitado na proposta.

O trabalho da aluna se destaca pela voz autoral. A aluna demonstra criatividade literária ao não se prender ao enredo original e construir uma nova sequência de eventos, com planejamento, suspense e resolução. O tom confiante e coloquial ("Não é que o abençoado do Wanderley reapareceu..."), confere personalidade ao protagonista.

O trecho “no próximo capitulo vocês vão saber aconteceu depois disso” imita o formato de uma novela ou de uma série, e reforça a marca autoral ousada da aluna.

Concluindo, embora a produção da aluna M.A., do Clube de Leitura 3D, tenha se distanciado das orientações da aula quanto ao aprofundamento descritivo e sensorial, sua produção textual se destaca pelo potencial criativo e pela voz autoral. A aluna cria um enredo original que mescla elementos de ação e romance.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os caminhos percorridos e os resultados alcançados nos permitem responder afirmativamente à nossa questão inicial, revelando a importância dos clubes de leitura para a formação de leitores críticos e o potencial da topoanálise para interpretar o texto literário.

Essa conclusão se sustenta nos diversos resultados observados durante a intervenção pedagógica**.** Diante dos resultados e das análises das ações metodológicas desta pesquisa, podemos afirmar que a leitura da obra literária *Tumbu* (2007) proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar diferentes visões de mundo, compreender complexidades histórico-sociais e desenvolver o repertório cultural e o pensamento crítico.

Observamos que a leitura compartilhada, a conversa e a interação nos clubes de leitura contribuíram para o desenvolvimento das competências socioemocionais, ferramentas importantes para a formação integral dos estudantes.

A utilização da topoanálise como ferramenta metodológica para a interpretação da obra *Tumbu* constituiu-se como uma estratégia pedagógica eficaz para promover o letramento literário de forma interdisciplinar.

Essa abordagem não apenas enriqueceu a compreensão textual e o repertório cultural dos estudantes, mas também favoreceu o diálogo, a empatia, a cooperação e o respeito ao outro e aos direitos humanos, como preconiza a BNCC.

A mediação pedagógica, ancorada em práticas colaborativas, contribuiu significativamente para que os estudantes se apropriassem dos conceitos e aplicassem a teoria topoanalítica na interpretação e contextualização da obra. A estrutura dos clubes de leitura mostrou-se relevante para essa apropriação, pois nesses espaços de interação as dúvidas e as interpretações eram compartilhadas e o conhecimento era construído coletivamente.

A análise do funcionamento de cada clube de leitura revelou atitudes de empatia, liderança e inclusão, como no caso do Clube 3D, que adaptou sua metodologia para acolher uma colega não leitora, ou no Clube do Conhecimento, que integrou um aluno com histórico de indisciplina.

Observamos também que a análise espacial não se resumiu a um exercício formal, pois se tornou, na maioria dos clubes, uma via de acesso para a discussão de temas complexos, como as relações de poder e a diáspora africana.

Esses dados consolidam e validam o arcabouço teórico que fundamentou o estudo. A implementação do projeto de letramento literário, por exemplo, reforça o conceito defendido

por Rildo Cosson (2022), para quem a leitura é uma prática social que se consolida em uma comunidade de leitores, papel que foi efetivamente constituído pela atuação dos clubes.

Da mesma forma, a pesquisa validou as potencialidades dos clubes de leitura como espaços de diálogo, em consonância com os estudos de Schmitz-Boccia (2012). Por fim, os resultados destacam a importância da topoanálise de Ozíris Borges Filho (2007), que, embora formulada no âmbito acadêmico, demonstrou ser uma ferramenta pedagógica consistente para a educação básica, permitindo aos leitores perceberem a natureza multifacetada da literatura.

As contribuições desta pesquisa são, portanto, de ordem teórica, metodológica e prática. No campo teórico, o trabalho preenche uma lacuna significativa ao investigar a aplicabilidade da topoanálise nos anos finais do ensino fundamental. Metodologicamente, a principal inovação reside na criação e validação dos Cartões de Função (Inventariante, Analista Espacial, Sensorialista, Gramático Espacial e Pesquisador).

Essa adaptação dos cartões, com o objetivo de orientar a análise do texto, representa uma contribuição concreta e replicável na escolarização da literatura. Na esfera prática**,** esta pesquisa oferece aos professores de Língua Portuguesa e áreas afins um modelo de intervenção detalhado, que articula leitura literária, teoria, ludicidade e colaboração.

No entanto, é preciso reconhecer as limitações que permearam este estudo. Por ser uma pesquisa-ação, seus resultados estão intrinsecamente ligados ao contexto específico em que foi realizada, incluindo o vínculo prévio entre a professora-pesquisadora e a turma. A professora acompanha os alunos desde o 6º ano, tendo-lhes lecionado Língua Portuguesa e Geografia nos anos anteriores à pesquisa.

Vale ressaltar que enfrentamos desafios práticos inerentes à realidade escolar, como imprevistos no cronograma e o cansaço dos alunos no ensino em tempo integral. Essas dificuldades, contudo, não invalidam os resultados, mas os contextualizam.

Este estudo serve como ponto de partida para futuras pesquisas que apliquem esta metodologia a outros corpos ou gêneros literários, a fim de validar a abordagem topoanalítica como ferramenta para o ensino de literatura na educação básica.

Em última análise, este trabalho se posiciona na confluência entre os Estudos Literários, a Educação e a busca por uma prática pedagógica colaborativa. Ao mobilizar uma teoria da espacialidade para ler uma narrativa sobre a diáspora africana, esta pesquisa apropriou-se da análise literária para revelar as relações de poder inscritas nos espaços da obra, analisando como os alunos interpretam, argumentam e constroem coletivamente os conhecimentos linguístico e geográfico propiciados pelo instrumental da topoanálise.

REFERÊNCIAS

AGNOL, Samira DALL; CECCAGNO, Douglas. Aplicativos de clubes de leitura como mediadores–análise de uma experiência de leitura. **Fragmentum**, n. 57, 2021.

ALCANTARA, Erlane Maria de Sousa. **Clubes de leitura:** proposta de um aplicativo para gerenciamento e compartilhamento de leituras literárias e incentivo à leitura. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação - PROFNIT) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

ALCÂNTARA, Erlane Maria; SANTOS, Davi Viana; FIGUEIREDO, Patrícia de Maria Silva. Leitura literária em foco: mapeamento dos clubes de leitura no Brasil contemporâneo. **REVISTA DELOS**, v. 17, n. 62, p. e3269-e3269, 2024.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** 8. ed.Trad. Jose Cláudio de Almeida Abreu**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen. Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? **Información, Cultura y Sociedad**, Buenos Aires, n. 35, p. 91-106, dic. 2016. Disponível em: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512. Acesso em: 10 set. 2024.

ALVES, Castro. **Melhores poemas de Castro Alves/seleção e apresentação Lêdo Ivo**. – 6.ed. São Paulo: Global, 2001.

AZEVEDO, Fernando. Práticas de promoção da leitura no Ensino Superior: a estratégia metodológica dos Clubes de Leitura. **Práticas de leitura e educação literária**, p. 107-124, 2023.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Francisco Jairo; HAIASHIDA, Keila Andrade. Clube de leitura: aprendizagem em construção. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à topoanálise. Franca: Ribeirão, 2007.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e palavra, uma Topoanálise de "Famigerado"**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, v. 39, n. 1, p. 1097-1107, 2010.

BORGES, Gislane Pedroso. **Letramento literário**: o clube de leitura na formação do leitor juvenil. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Memória de uma bibliotecária-personagem e a mediação oral da literatura com adolescentes. In: **Seminário Em Ciência Da Informação**, 4., 2011. Londrina. Anais eletrônicos, Londrina: MPGI/UEL, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAETANO, Camilla Brittes. **Clube de leitura**: descubra como fazer, fazendo. Santa Maria, RS: Da Autora, 2019.

CAETANO, Fabiane Dayse Mendes; SILVA, Débora Cristina Santos. Os desafios para o ensino de literatura na era digital. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 15, 2023.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**: vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

CASTRO, Júlia Fonseca. Geografia e literatura: da aproximação ao diálogo. In: SUZUKI, Júlio César; LIMA, Angelita Pereira de; CHAVEIRO, Eguimar Felício (Orgs.). **Geografia, literatura e arte**: epistemologia, crítica e interlocuções. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016, p. 332-347.

CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, M. C. A **Literatura no ensino secundário**: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.

DURAND, Janine. **Clubes de leitura**: formação de leitores e bibliodiversidade – entrevista a Kim Doria. 2014. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2014/08/26/78429-clubes-de-leitura-formacao-de-leitores-e-bibliodiversidade. Acesso em: 10 abr. 2024.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. CLUBE DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-LEITORES: SABERES PARTILHADOS PARA MEDIAR O PROCESSO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA. **Revista Leia Escola**, v. 22, n. 2, p. 155-170, 2022.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. 3ª edição, 1 reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2017.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KUGLER, S. **Better book clubs**: deepening comprehension and elevating conversation. Portsmouth, New Hampshire: Stenhouse Publishers, 2022.

LANDRY, C. A.; RICHARD, J. M.; LAYOU, K. M. Turning the page: The importance of faculty-led book clubs. **New Directions for Community Colleges**, 2022, v. 2022, n. 199, p. 163–172.

LEAL, Marconi. **Tumbu**. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: 34, 2007.

LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante. Mediação da leitura e formação do leitor**.** In. RAYMUNDO NETTO; LIMA, Lídia Eugenia Cavalcante. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAMIGONIAN, Beatriz. **Abolição do tráfico de escravos**: 170 anos da Lei Eusébio de Queirós. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MARTINS, Hermelinda Peixoto Pereira et al. Leitura e bem-estar: o papel dos clubes de leitura na saúde mental. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4560-4565, 2024.

OTONI, Maria Guimarães Gomes. **Formação de círculo de leitura e clube de leitura para o letramento literário na escola.** 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

PAGÉS, Catalina; LAMAS, Maria Aparecida. **Círculos de leitura**: a arte do encontro. São Paulo: Recriar, 2018.

PASCOLATI, Sonia; CAMPOS, Ronnie Roberto. Letramento literário no Ensino Fundamental: uma sequência básica com a obra A face oculta. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 17, n. 19, p. 1-23, 2023.

PAULA, Laura da Silveira. **Teoria da literatura.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle**. Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo, 2008.

REIS, Susana Azevedo; MUSSE, Christina Ferraz. O Estado da Arte de Pesquisas sobre"Clube do Livro" ou "Clube de Leitura". **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – VIRTUAL – 4 a 9/10/2021. 2021.

ROCHAEL, Denise. Imaginação e leitura. In: PAULINO, Graça. (Org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

ROSSI, Jean Silveira. Investigando a leitura no Brasil: um mapeamento de pesquisas com leitores na Comunicação (2015-2020) e de estudos sobre clubes de leitura (1990-2020). **Gutenberg-Revista de Produção Editorial**, 2023.

ROUECH, K. E. et al. Read all about it: Faculty book clubs in action to support student engagement. **Clearing House**, v. 95, n. 6, p. 242–249, 2022.

RÜHL-NORRICK, Corinna. **Book Clubs And Book Commerce**. Cambridge: Cambridge University Press. 2019.

SANTOS, Hercules Pimenta dos. **Roteiro para elaboração de projetos de ação/intervenção, v. 2.0**. 2020. Disponível em: https://ufmg.academia.edu/HerculesSantos. Acesso em 21 mar. 24.

SCHMITZ-BOCCIA, Andréa. Clubes de leitura: a construção de sentidos em situações de leitura colaborativa. **Veras**, v. 2, n. 1, p. 97-113, 2012.

SESSA, Ariel. **A topoanálise em *A ceia dominicana***: romance neolatino de Reinaldo Santos Neves. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. **Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. O professor como um promotor da leitura. In: **Caderno de Curso**: lendo a literatura infantil (manual didático). Secretaria Estadual da Educação de Goiás, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Daniela Fernanda Roseno et al. Letramento literário, teoria e prática: estudo e reflexões. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**, v. 2, p. 1-11, 2021.

SOUZA, Jamescley Almeida de. **O espaço em criações romanescas:** topoanálise e geograficidade.Manaus: Do Autor, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ANEXO A – BNCC - PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MOBILIZADAS NO PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Competências Gerais
Pensamento científico, crítico e criativo 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Repertório cultural 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Empatia e cooperação 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10)
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 65)
Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados. (BRASIL, 2018, p. 357)
Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. (BRASIL, 2018, p. 366)

ANEXO B – HABILIDADES E OBJETOS DE CONHECIMENTO TRABALHADOS NA SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Habilidade	Campo de atuação	Prática de linguagem	Objetos de Conhecimento
EF67LP23	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Conversação Espontânea
EF67LP28	Campo Artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura / Apreciação e réplica
EF67LP30	Campo Artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade/Relação entre textos
EF69LP34	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura/ Relação do verbal com outras semioses/ Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
EF69LP44	Campo Artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Apreciação e réplica
EF69LP45	Campo Artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Apreciação e réplica
EF69LP46	Campo Artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Apreciação e réplica
EF69LP47	Campo Artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos se sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
EF69LP49	Campo Artístico-literário	Leitura	Adesão às práticas de leitura
EF69LP25	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Discussão oral

ANEXO C – CARTÕES DE FUNÇÃO ADAPTADOS PARA A TOPOANÁLISE

ANEXO D – TEXTO DA INTRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Texto 1

O navio negreiro – Tragédia no mar

5ª

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são? Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão...

São mulheres desgraçadas,
Como Agar o foi também.
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com tíbios passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas e fel...
Como Agar sofrendo tanto,
Que nem o leite de pranto
Têm que dar para Ismael.

Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram crianças lindas,
Viveram moças gentis...
Passa um dia a caravana,
Quando a virgem na cabana
Cisma da noite nos véus ...
... Adeus, ó choça do monte,
... Adeus, palmeiras da fonte!...
... Adeus, amores... adeus!...

Depois, o areal extenso...
Depois, o oceano de pó.
Depois no horizonte imenso
Desertos... desertos só...
E a fome, o cansaço, a sede...
Ai! quanto infeliz que cede,
E cai p'ra não mais s'erguer!...
Vaga um lugar na cadeia,
Mas o chacal sobre a areia
Acha um corpo que roer.

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer...
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —

Nas roscas da escravidão.
E assim zombando da morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoute... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...

Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão! ...

Castro Alves

ANEXO E – PERGUNTAS SOBRE OS ESPAÇOS NARRATIVOS DE *TUMBU*

OPÇÃO 1 – QUESTÕES SUBJETIVAS

1. Onde inicia e onde termina o percurso espacial da narrativa?
   Resposta: O percurso espacial inicia na aldeia Kuolela, na África e termina nas proximidades da antiga localização da aldeia Kuolela (África).

2. Que natureza se configura como um espaço de travessia forçada no início da narrativa e se ressignifica como espaço de esperança e possibilidade de reencontro no final da história?
   Resposta: Oceano Atlântico.

3. Identifique os dois macroespaços principais da narrativa.
   Resposta: Os dois macroespaços principais são a África e o Brasil.

4. Quais são os macroespaços principais da terra dos Brancões?
   Resposta: A terra dos Brancões é representada principalmente pelas cidades de Recife e Olinda.

5. O bosque onde os meninos se escondem é natureza ou cenário? Qual a função desse espaço?
   Resposta: O bosque é classificado como natureza. Sua principal função é a de favorecer a espreita, permitindo que os meninos observem, de forma segura, seus familiares e amigos que foram aprisionados pelos Aimimi.

6. Qual a função narrativa da Aldeia Aimimi na história?
   Resposta: Ela funciona como cenário, sendo caracterizada como o núcleo de poder do inimigo e um território de conflito.

7. A floresta africana fere, atrapalha e impõe ritmo à ação de Tumbu. Que função do espaço isso exemplifica?
   Resposta: Exemplifica a função de influenciar a ação, pois os obstáculos impostos pela floresta moldam o percurso do protagonista.

8. As trilhas e os caminhos conhecidos por Mukondo são cenários ou naturezas? O que esses espaços favorecem?
   Resposta: São cenários, pois representam o uso humano do espaço (trilhas conhecidas). Sua função é a de favorecer o percurso e a orientação do grupo.

9. O que o Navio dos Brancões representa para Tumbu e seus familiares?
   Resposta: Representa um espaço de confinamento, opressão e violência, e também simboliza a transição forçada para uma nova realidade de cativeiro.

10. Dentro do navio, o barril onde Tumbu se esconde cumpre que papel?
    Resposta: O barril é o espaço que propicia a ação do protagonista. Ele possui uma dupla função: é um esconderijo, que garante a sobrevivência de Tumbu, e o cenário que viabiliza a viagem clandestina.

11. O que o oceano representa no início da trajetória do protagonista?
    Resposta: No início da trajetória, o oceano representa a travessia forçada e a ruptura, pois é o espaço que separa Tumbu de sua terra natal.

12. Recife e Olinda: espaços culturais urbanos. Que funções topoanalíticas esses macroespaços desempenham na narrativa?
    Resposta: Desempenham três funções principais: localizam geograficamente os eventos, contextualizam a ordem social e colonial da época, e situam os centros de poder e as rotas de circulação de pessoas e mercadorias.

13. A casa de Elia (cabana) é cenário ou natureza? Que função esse espaço cumpre para o protagonista?
    Resposta: É um cenário. Para o protagonista, o espaço cumpre uma dupla função: serve como abrigo provisório, que se revela uma falsa segurança, e também atua como uma ponte de informações.

14. A fazenda e o engenho são cenários ou naturezas? Qual o efeito de sentido desses espaços na história de Tumbu?
    Resposta: São classificados como cenários. O efeito de sentido que produzem na história é o de representar espaços de controle social, exploração e trabalho forçado.

15. Que espaço cultural representa o poder máximo dos Brancões, onde Tumbu testemunha o luxo e a crueldade?
    Resposta: Casa-grande (Casa de Donana)

16. A capela cumpre que função simbólica na topoanálise do livro?
    Resposta: A capela funciona como o símbolo da violência cultural. Ela representa a imposição religiosa do colonizador, que utiliza o batismo cristão como ferramenta para o controle cultural e a anulação da identidade original dos escravizados.

17. Dê um exemplo de natureza que funciona como barreira e caminho ao mesmo tempo.
    Resposta: O rio, que funciona como barreira natural, mas também serve como rota de fuga e trajeto para a viagem.

18. Dê três exemplos de cenários que concentram a violência.
    Resposta: O navio negreiro (especialmente o porão, como espaço de confinamento). A senzala (espaço de aprisionamento e controle). A casa-grande (centro do poder, de onde partem as ordens e os castigos).

19. Que microespaços (cenários) são usados para transportar os escravizados e impor o controle colonial?
    Resposta: Navio, barcos, canoas.

20. As plantações de cana são cenários ou naturezas? Qual o efeito de sentido na narrativa?
    Resposta: São cenários, pois representam um espaço natural modificado pela ação humana. Seu efeito de sentido na narrativa é o de simbolizar a escravização e o trabalho forçado dentro de uma ordem produtiva opressora.

21. “Deserto de fogo e pedra” e “estrada seca de pó”: quais os efeitos de sentido desses cenários na narrativa?

Resposta: O efeito de sentido desses cenários é o de reforçar as sensações de distância, cansaço e dificuldades da jornada enfrentada pelo protagonista.

22. Cite exemplos de cenários que servem de espaço de transição.
Resposta: navio, canoa, barco.

23. Que espaço cultural marca a primeira mudança de nome de Tumbu?
Resposta: Capela da fazenda de Donana (Bento).

24. Que cenário marca a segunda mudança de nome de Tumbu?
Resposta: Loja de Secos e Molhados - Loja do Seu Manel (Tumbu recebe o nome de Isaía).

25. Cite uma das funções topoanalíticas que a aldeia Kuolela desempenha na narrativa.
Resposta: Situar o protagonista no contexto cultural de origem (tribo).

26. Que papel a aldeia dos Aimimi cumpre na história?
Resposta: Localizar o território inimigo; influenciar os sentimentos dos Kuolela capturados.

27. O porto e o litoral do Recife favorecem que dinâmicas espaciais?
Resposta: Favorecem as dinâmicas de chegada e partida, além da circulação de pessoas e mercadorias.

28. O que o porão do navio representa para os africanos?
Resposta: Representa o confinamento extremo, que leva à desumanização dos africanos escravizados.

29. No sertão, que aspectos da paisagem impactam a jornada?
Resposta: Aspectos da paisagem como a secura, o calor intenso e o relevo de montanhas impactam a ação ao causarem cansaço no protagonista.

30. Cite um espaço de transição, natural ou cultural, que representa movimento e passagem.
Resposta: Canoa, estradas, caminhos, atalho.

31. Como a senzala organiza relações de poder?
Resposta: A senzala organiza as relações de poder ao funcionar como um espaço de controle e privação, sendo a morada coletiva imposta aos escravizados.

32. Cite um cenário que antecipa perigo na narrativa.
Resposta: As proximidades da aldeia Aimimi ou a Serra do Arraial, que funcionam como prenúncio de uma emboscada.

33. Que espaços ajudam Tumbu a desaparecer dos perseguidores ao chegar ao Brasil?
Resposta: O rio e a canoa são os espaços que auxiliam Tumbu, funcionando como esconderijo e meio de fuga.

34. Qual espaço cultural representa sensação de segurança e afeto para Tumbu na terra dos Brancões?
Resposta: Casarão de Tião e Meiria.

35. Os espaços que refletem estruturas sociais e relações de poder são classificados como cenários ou naturezas? Cite três exemplos.
Resposta: Cenários. Aldeia Aimimi, navio negreiro, Recife.

OPÇÃO 2 – QUESTÕES OBJETIVAS

1. O percurso espacial total da narrativa, do seu início ao fim, acontece entre quais pontos?
A) Inicia na aldeia Kuolela (África) e termina nas proximidades da mesma aldeia.
B) Começa na África e termina definitivamente no Brasil, sem retorno.
C) Inicia em um navio negreiro e termina em uma fazenda em Olinda.
D) Ocorre inteiramente no Brasil, entre as cidades de Recife e Olinda.

2. Que espaço natural, inicialmente uma barreira de travessia forçada, se transforma em um local de esperança e reencontro no final da história?
A) A floresta africana.
B) O Oceano Atlântico.
C) Deserto de fogo e pedra.
D) O Rio Beberibe.

3. A narrativa se desenvolve a partir da oposição entre dois macroespaços principais. Quais?
A) A aldeia Kuolela e a aldeia dos Aimimi.
B) A senzala e a casa-grande.
C) O sertão e o litoral.
D) A África e o Brasil.

4. A "terra dos Brancões" (Brasil) é representada principalmente por quais macroespaços?
A) As cidades de Recife e Olinda.
B) As fazendas e os engenhos do interior.
C) As serras e os rios do sertão.
D) O porto e o mercado de escravos.

5. O bosque onde os meninos se escondem é classificado como natureza ou cenário, e qual sua principal função na cena?
A) Cenário. A função do bosque é servir como obstáculo para os inimigos.
B) Natureza. A função do bosque é favorecer a espreita e a observação segura.
C) Cenário. O bosque tem a função de representar o poder do inimigo.
D) Natureza. A função do bosque é simbolizar a liberdade perdida.

6. Qual a função narrativa da Aldeia dos Aimimi na história?
A) Funciona como cenário, sendo o núcleo de poder do inimigo e um território de conflito.
B) Funciona como natureza, representando um obstáculo geográfico para o protagonista.
C) Funciona como um espaço de esperança, onde os Kuolela poderiam encontrar aliados.
D) Funciona como um espaço de transição, marcando a passagem para o cativeiro.

7. A floresta africana que fere e dificulta a tentativa de Tumbu de seguir os pais aprisionados pelos Aimimi é um exemplo de qual função do espaço?
A) Caracterizar o personagem.
B) Influenciar a ação.
C) Antecipar a narrativa.
D) Situar geograficamente.

8. As trilhas e os caminhos conhecidos por Mukondo são classificados como:
A) Naturezas, pois fazem parte da floresta e favorecem a fuga.
B) Cenários, pois representam o uso humano do espaço e favorecem a orientação.
C) Naturezas, pois são espaços que influenciam a ação ao criar obstáculos.
D) Cenários, pois servem como símbolo da opressão e do controle.

9. O que o Navio dos Brancões representa para Tumbu e seus familiares?
A) Um espaço de esperança e possibilidade de uma nova vida.
B) Um cenário que favorece a fuga e a busca pela liberdade.
C) Um espaço de confinamento, opressão e transição forçada para o cativeiro.
D) Um território de reencontro e organização da resistência.

10. Dentro do navio, qual o papel do barril onde Tumbu se esconde?
A) Simboliza a perda da identidade e a desumanização.
B) Representa um obstáculo que quase causa a morte do protagonista.
C) Serve como um esconderijo que garante sua sobrevivência e viabiliza a viagem clandestina.
D) Funciona como um centro de poder, de onde Tumbu comanda um ataque.

11. No início da trajetória do protagonista, o que o oceano representa?
A) Um espaço de liberdade e aventura.
B) A travessia forçada e a ruptura com sua terra natal.
C) Um local de reencontro com seus antepassados.
D) Um obstáculo natural que impede a ação dos inimigos.

12. Na narrativa, as cidades de Recife e Olinda desempenham a função de:
A) Representar espaços de liberdade e segurança para os escravizados.
B) Simbolizar a resistência cultural africana no Brasil.
C) Funcionar como o núcleo do poder colonial, contextualizando a ordem social da época.
D) Servir apenas como ponto de passagem, sem importância para o enredo.

13. A casa de Elia (cabana) é um cenário que cumpre qual função para o protagonista?
A) Um refúgio definitivo, onde ele encontra paz e segurança.
B) Um centro de poder inimigo, que representa perigo imediato.
C) Um abrigo provisório que se revela uma falsa segurança, mas serve como ponte de informações sobre a escravização no Brasil.
D) Um espaço acolhimento, onde ele recupera sua identidade cultural.

14. A fazenda e o engenho são cenários que produzem qual efeito de sentido na história?
A) Representam espaços de autonomia e prosperidade para os trabalhadores.
B) Simbolizam a integração pacífica entre diferentes culturas.

C) Representam espaços de controle social, exploração e trabalho forçado.
D) Funcionam como locais de reencontro familiar e celebração.

15. Que espaço cultural representa o poder máximo dos Brancões, onde Tumbu testemunha o luxo e a crueldade?
A) A senzala.
B) O mercado de escravos.
C) A casa-grande de Donana.
D) O porto do Recife.

16. Na topoanálise do livro, a capela funciona como o símbolo da:
A) Esperança e fé que mantêm os escravizados resilientes.
B) Violência cultural, por meio da imposição religiosa do colonizador.
C) Resistência, sendo um local secreto de planejamento de fugas.
D) Riqueza e do poder econômico dos senhores de engenho.

17. Qual exemplo de natureza funciona simultaneamente como barreira e caminho na terra dos Brancões?
A) A floresta.
B) O oceano.
C) O rio Beberibe.
D) O deserto de fogo e pedra.

18. Qual alternativa apresenta três cenários que concentram a violência na história?
A) Aldeia Kuolela, capela e senzala.
B) Navio negreiro, senzala e casa-grande.
C) Fazenda, aldeia Kuolela e casarão de Tião.
D) Navio negreiro, Aldeia dos Aimimi e Aldeia Kuolela.

19. Quais microespaços (cenários) são usados para o transporte de escravizados e a imposição do controle colonial?
A) Trilhas, estradas e atalhos.
B) Engenho, fazenda e capela.
C) Navio, barcos e canoas.
D) Senzala, casa-grande e porão.

20. Na história, as plantações de cana são cenários que simbolizam:
A) A riqueza da terra e a prosperidade para todos.
B) A integração do homem com a natureza.
C) A escravização e o trabalho forçado dentro de uma ordem opressora.
D) A beleza natural do Brasil, que encanta o protagonista.

21. Os cenários “Deserto de fogo e pedra” e “estrada seca de pó” descritos por Tumbu reforçam quais sensações?
A) Liberdade, esperança e renovação.
B) Segurança, acolhimento e pertencimento.
C) Distância, cansaço e dificuldades da jornada.
D) Riqueza, poder e opulência.

22. Qual alternativa contém apenas cenários que servem de espaço de transição?

A) Aldeia, fazenda, casa-grande.
B) Capela, senzala, engenho.
C) Floresta, rio, oceano.
D) Navio, canoa, barco.

23. Qual espaço cultural marca a primeira mudança de nome de Tumbu (para Bento)?
A) O navio negreiro.
B) A senzala da fazenda de Donana.
C) A capela da fazenda de Donana.
D) O mercado de escravos do Recife.

24. Qual cenário marca a segunda mudança de nome de Tumbu (para Isaía)?
A) A casa-grande de Donana.
B) A Loja de Secos e Molhados do Senhor Manel.
C) A fazenda de café no interior.
D) O casarão de Tião e Meiria.

25. Qual das seguintes opções é uma função topoanalítica que a aldeia Kuolela desempenha na narrativa?
A) Representar o território inimigo e a opressão.
B) Situar o protagonista em seu contexto cultural de origem.
C) Simbolizar a transição forçada para o cativeiro.
D) Funcionar como centro do poder colonial.

26. Que papel a aldeia dos Aimimi cumpre na história?
A) É o espaço de origem do protagonista e de sua família.
B) É um território neutro que oferece abrigo e segurança.
C) É o local que representa a liberdade e a esperança de retorno.
D) É o território inimigo, que influencia os sentimentos dos Kuolela capturados.

27. O porto e o litoral do Recife favorecem principalmente quais dinâmicas espaciais?
A) Isolamento e confinamento.
B) Agricultura e trabalho forçado.
C) Chegada, partida e circulação de pessoas e mercadorias.
D) Resistência cultural e formação de quilombos.

28. O que o porão do navio negreiro representa para os africanos?
A) A esperança de uma vida melhor em outra terra.
B) Um espaço de organização e planejamento de rebeliões.
C) O confinamento e a violência que levam à sua desumanização.
D) O primeiro contato com a cultura dos Brancões.

29. No sertão, quais aspectos da paisagem impactam a jornada de Tumbu?
A) A vegetação densa e os rios caudalosos, que facilitam a fuga.
B) As cidades grandes e movimentadas, que oferecem esconderijo.
C) A secura, o calor intenso e o relevo, que causam cansaço.
D) O frio intenso e a neve, que representam perigo.

30. Qual alternativa apresenta apenas espaços de transição que representam movimento e passagem?

A) Senzala, casa-grande, capela.
B) Canoa, estradas, atalho.
C) Fazenda, engenho, plantação.
D) Aldeia, porto, mercado.

31. Como a senzala organiza as relações de poder na fazenda?
A) Como um espaço de autonomia, onde os escravizados têm liberdade.
B) Como um centro de resistência e formação de quilombos.
C) Como um espaço de controle e privação, sendo a morada coletiva imposta.
D) Como um local de troca cultural entre africanos e colonizadores.

32. Qual cenário funciona como um prenúncio de perigo e emboscada na narrativa?
A) O casarão de Tião e Meiria.
B) A aldeia Kuolela.
C) A Serra do Arraial.
D) A capela da fazenda.

33. Ao chegar ao Brasil, quais espaços Tumbu utiliza para fugir de seus perseguidores?
A) As ruas movimentadas de Recife.
B) As plantações de cana e o engenho.
C) A casa-grande e a capela.
D) O rio e a canoa.

34. Na terra dos Brancões, qual espaço cultural representa segurança e afeto para Tumbu?
A) A fazenda de Donana.
B) A loja do Seu Manel.
C) O casarão de Tião e Meiria.
D) A senzala.

35. Espaços que refletem estruturas sociais e relações de poder são classificados como cenários/territórios. Qual alternativa contém três exemplos corretos dessa classificação?
A) Rio Beberibe, floresta africana, oceano.
B) Aldeia Aimimi, navio negreiro, Recife colonial.
C) Casa-grande, sertão, floresta
D) Canoa, montanhas, sertão.

ANEXO F - VERDADEIRO OU FALSO – AS FUNÇÕES DO ESPAÇO EM TUMBU

OPÇÃO 1

1. A aldeia Kuolela reflete a ancestralidade africana de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
2. A lagoa remete ao afeto familiar vivido por Tumbu antes do seu sequestro. Verdadeiro ou falso?
3. A casa do Senhor Manel é exemplo de espaço de escravidão disfarçada e ascensão econômica de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
4. O casarão de Tião e Meiria simboliza acolhimento e afeto materno em relação a Tumbu. Verdadeiro ou falso?
5. A capela colonial representa o ideal de resistência negra contra a dominação. Verdadeiro ou falso?
6. O navio negreiro não provoca sofrimento aos africanos durante a travessia. Verdadeiro ou falso?
7. A clareira com Carolina desperta em Tumbu medo e instinto de sobrevivência. Verdadeiro ou falso?
8. A plantação em Intapessuma transforma a mãe de Tumbu pela violência e exploração a que ela é submetida. Verdadeiro ou falso?
9. O mercado de escravos motiva Tumbu a uma ação impulsiva de resgate de Mukondo. Verdadeiro ou falso?
10. A (morte do pai) na forca reforça as crenças religiosas de Tumbu, intensificando seu medo do inferno. Verdadeiro ou falso?
11. Canoas e batéis na narrativa viabilizam as fugas e resgates de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
12. A loja de secos e molhados impede o desenvolvimento econômico de Tumbu, impossibilitando sua autonomia. Verdadeiro ou falso?
13. O porto de Olinda propicia reencontros familiares e tentativas de embarque de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
14. O morro de Olinda intensifica o suspense durante a corrida de Tumbu contra Wanderley. Verdadeiro ou falso?
15. As estradas coloniais conectam aldeias e facilitam o comércio na trajetória de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
16. A lagoa da aldeia, onde ocorre o sequestro de Tumbu, está localizada na África. Verdadeiro ou falso?
17. Recife e Olinda servem de cenários no Brasil colonial para os eventos de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
18. O sertão aparece apenas com carga simbólica, sem função meramente informativa. Verdadeiro ou falso?
19. O barril dentro do navio negreiro funciona como espaço de confinamento e esconderijo durante a travessia. Verdadeiro ou falso?
20. O arraial de Meiria situa-se no interior produtivo do sertão nordestino, oferecendo refúgio e estudo a Tumbu. Verdadeiro ou falso?
21. A floresta perdida reflete o desamparo de Tumbu após a cilada de Carolina. Verdadeiro ou falso?

22. O deserto de fogo e pedra simboliza a solidão e a determinação de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
23. A clareira vazia expressa apenas suspense narrativo, sem relação direta com os sentimentos de Tumbu. Verdadeiro ou falso?
24. O casarão onde Tumbu vai morar com a mãe simboliza seu renascimento emocional e ascensão econômica. Verdadeiro ou falso?
25. No casarão de Meiria, o acolhimento contrasta com a culpa de Tumbu por ter que abandoná-la. Verdadeiro ou falso?
26. A capela colonial impõe a fé cristã, negando a ancestralidade africana de Tumbu e criando contraste. Verdadeiro ou falso?
27. O centro de Olinda acolhe o sofrimento dos escravizados, demonstrando empatia social. Verdadeiro ou falso?
28. A clareira com Carolina antecipa, no plano espacial, a cilada e a punição que Tumbu enfrentará. Verdadeiro ou falso?
29. A loja de Manoel insinua a futura inserção de Tumbu no mundo colonial e os conflitos que virão. Verdadeiro ou falso?
30. A fogueira sob a lua não possui valor prenunciativo para os eventos subsequentes da narrativa. Verdadeiro ou falso?

GABARITO
1. Verdadeiro. A aldeia Kuolela representa a infância de Tumbu, marcada pela oralidade e ancestralidade africana.
2. Verdadeiro. A lagoa remete ao afeto familiar vivido antes do sequestro de Tumbu.
3. Verdadeiro. A casa do Senhor Manel ilustra a forma disfarçada de escravidão e a ascensão econômica de Tumbu.
4. Verdadeiro. O casarão de Tião e Meiria simboliza o acolhimento e o afeto materno que Tumbu recebe.
5. Falso. A capela colonial evidencia imposição religiosa e dominação, não resistência negra.
6. Verdadeiro. O navio negreiro causa desespero e sofrimento extremo nos africanos durante a travessia.
7. Falso. A clareira com Carolina desencadeia uma cilada e muda o rumo da narrativa, mas não instiga o medo ou instinto de sobrevivência.
8. Verdadeiro. A plantação em Intapessuma transforma a mãe de Tumbu pela violência e exploração sofridas.
9. Verdadeiro. O mercado de escravos provoca em Tumbu uma ação impulsiva de resgate de Mukondo.
10. Falso. A forca(enforcamento) leva Tumbu a romper com crenças religiosas, em vez de intensificá-las.
11. Verdadeiro. Canoas e barcos viabilizam as fugas e resgates estratégicos de Tumbu.
12. Falso. A loja de secos e molhados serve de espaço de aprendizado e favorece o desenvolvimento econômico de Tumbu,
13. Verdadeiro. O porto de Olinda permite reencontros com a mãe e tentativas de embarque.
14. Verdadeiro. O morro de Olinda aumenta a tensão durante a corrida contra Wanderley.
15. Verdadeiro. As estradas coloniais ligam aldeias e facilitam o comércio na narrativa.

16. Verdadeiro. A lagoa da aldeia, espaço do sequestro inicial de Tumbu, está localizada na África.
17. Verdadeiro. Recife e Olinda funcionam como macroespaços do Brasil colonial em Tumbu.
18. Falso. O sertão cumpre função meramente informativa, situando geograficamente Tumbu sem carga simbólica.
19. O barril no navio negreiro funciona como esconderijo e espaço de confinamento durante a travessia.
20. Verdadeiro. O arraial de Meiria está no interior produtivo do sertão nordestino e oferece refúgio e estudo.
21. Verdadeiro. A floresta perdida reflete o desamparo de Tumbu após a cilada de Carolina.
22. Verdadeiro. O deserto de fogo e pedra simboliza solidão e determinação do protagonista.
23. Falso. A clareira vazia reflete o estado emocional de Tumbu, mostrando a iminência de punição e o contraste entre afeto e castigo.
24. Verdadeiro. O casarão após o reencontro com a mãe simboliza o renascimento emocional e a ascensão de Tumbu.
25. Verdadeiro. No casarão de Meiria, o carinho recebido contrasta com a culpa de Tumbu por abandoná-la.
26. Verdadeiro. A capela impõe a fé cristã, negando a ancestralidade africana de Tumbu e criando um contraste heterólogo.
27. Falso. O centro de Olinda se mostra indiferente ao sofrimento dos escravizados, evidenciando a violência simbólica da indiferença social.
28. Verdadeiro. A clareira com Carolina funciona como prenúncio espacial da cilada e punição futuras.
29. Verdadeiro. A loja de Manoel insinua a inserção de Tumbu no mundo colonial e seus conflitos vindouros.
30. Falso. A fogueira sob a lua antecipa a chegada de Uembu, marcando uma reviravolta emocional na trama.

OPÇÃO 2

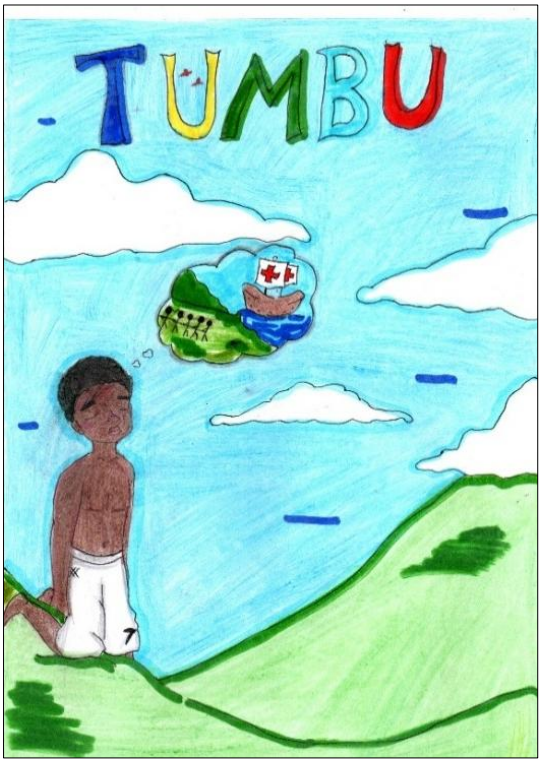
1. Tumbu vive com seus pais em uma aldeia no início da história.
Verdadeiro - Tumbu vivia com os pais em sua aldeia antes do ataque.
2. Os Aimimi protegem os habitantes da aldeia de Tumbu.
Falso - Os Aimimi invadem a aldeia de Tumbu e colaboram com os Brancões.
3. Tumbu é separado dos pais ainda no primeiro capítulo.
Verdadeiro - Ele é separado dos pais logo no início da narrativa.
4. O menino Tumbu decide seguir os sequestradores por curiosidade.
Falso - Tumbu segue os sequestradores na esperança de reencontrar os pais.
5. Os Aimimi são aliados dos Brancões.
Verdadeiro - Os Aimimi entregam prisioneiros aos colonizadores.
6. Tumbu é capturado logo após tentar fugir dos Aimimi.
Verdadeiro - Ao se aproximar dos Aimimi, Tumbu acaba capturado.
7. O personagem Pedu é um dos Brancões adultos responsáveis pela travessia.
Falso - Pedu é um menino branco (mini-Brancão), não um adulto traficante.

8. O navio negreiro é retratado como um local confortável.
Falso - O navio é descrito como um ambiente hostil e desumano.
9. Tumbu enfrenta fome e medo durante a travessia pelo mar.
Verdadeiro - Ele sofre muito durante a viagem: fome, medo e dor.
10. A cidade dos Brancões é um lugar que acolhe os africanos libertos.
Falso - A cidade dos Brancões é um lugar de dominação e trabalho forçado.
11. Tumbu consegue reencontrar seus pais ao final da narrativa.
Falso - Não há reencontro com os pais no fim da narrativa.
12. A história é contada em primeira pessoa.
Verdadeiro - O livro é narrado em primeira pessoa por Tumbu.
13. Tumbu observa comportamentos estranhos nos Brancões.
Verdadeiro - Ele acha os Brancões esquisitos e repulsivos.
14. O mar representa a esperança de liberdade para Tumbu.
Falso - O mar representa dor e separação, não esperança.
15. A aldeia dos Aimimi é retratada como um lugar seguro e solidário.
Falso - A aldeia dos Aimimi é um lugar de prisão e venda de pessoas.
16. O personagem Pedu ajuda Tumbu a entender os costumes dos Brancões.
Falso - Pedu é mais um companheiro de destino, não um guia.
17. Tumbu faz amizades durante sua jornada.
Verdadeiro - Tumbu faz amizades, como com o mini-Brancão.
18. A linguagem da obra mistura elementos históricos e poéticos.
Verdadeiro - A linguagem mistura história, crítica e lirismo.
19. A narrativa se passa no Brasil pré-colonial.
Falso - A narrativa se passa no contexto colonial, não pré-colonial.
20. Os espaços naturais são neutros e não influenciam a jornada de Tumbu.
Falso - A natureza também é marcada pela opressão e fuga.
21. A história aborda a escravidão apenas de forma simbólica.
Falso - A escravidão é abordada de forma explícita e crítica.
22. Tumbu sente-se sempre confiante diante das adversidades.
Falso - Tumbu sente medo, insegurança e desamparo.
23. O bosque é um local onde Tumbu observa os Aimimi de longe.
Verdadeiro - O bosque serve de esconderijo e observação.
24. A travessia no navio é descrita com muitos detalhes sensoriais.
Verdadeiro - A travessia é contada com detalhes sensoriais fortes.
25. Tumbu sonha em se tornar um Brancão para ter mais liberdade.
Falso - Tumbu nunca deseja ser um Brancão.
26. A aldeia natal de Tumbu é invadida pelos Aimimi.
Verdadeiro - A aldeia é atacada e destruída pelos Aimimi.
27. O narrador descreve a cidade como barulhenta e cheia de estranhezas.
Verdadeiro - A cidade é barulhenta e incompreensível para Tumbu.
28. Os Brancões falam a mesma língua que Tumbu.
Falso - Eles não falam a mesma língua, o que dificulta a comunicação.
29. O livro tem como público principal jovens leitores.
Verdadeiro - É uma obra da literatura juvenil brasileira.

30. As chicotadas no navio causam terror em Tumbu.
Verdadeiro - As chicotadas causam pânico e sofrimento.
31. Tumbu reconhece um dos Brancões como seu antigo vizinho.
Falso - Não há reconhecimento de antigos vizinhos entre os Brancões.
32. A amizade com o mini-Brancão traz alívio para Tumbu.
Verdadeiro - A amizade com o mini-Brancão traz consolo momentâneo.
33. A história termina com uma fuga bem-sucedida.
Falso - A história termina sem uma fuga bem-sucedida confirmada.
34. O autor utiliza a perspectiva de Tumbu para provocar empatia.
Verdadeiro - A narrativa provoca empatia ao adotar o olhar infantil.
35. A perda da aldeia representa o rompimento com a infância.
Verdadeiro - A destruição da aldeia marca o fim da infância de Tumbu.
36. Os Brancões são descritos como altos, brancos e frios.
Verdadeiro - Os Brancões são descritos como fisicamente estranhos.
37. Os espaços são fundamentais para entender o sofrimento dos personagens.
Verdadeiro - O ambiente é essencial para entender o sofrimento.
38. Tumbu tenta manter a memória de seus pais viva durante a jornada.
Verdadeiro - Tumbu sempre tenta lembrar dos pais.
39. O livro oculta os aspectos mais violentos da escravidão.
Falso - A violência é explicitada e central na narrativa.
40. As palavras de Tumbu revelam seus sentimentos e reflexões.
Verdadeiro - O narrador expressa emoções intensas.
41. A história alterna momentos de ação com momentos de introspecção.
Verdadeiro - A história mescla ação com introspecção emocional.
4. Tumbu é vendido várias vezes ao longo da história.
Falso - Ele é levado uma única vez e permanece cativo.
43. A obra critica a exploração colonial por meio da voz do protagonista.
Verdadeiro - A crítica ao colonialismo é central na obra.
44. O título “Tumbu” faz referência ao nome do protagonista.
Verdadeiro - O título homenageia o protagonista.

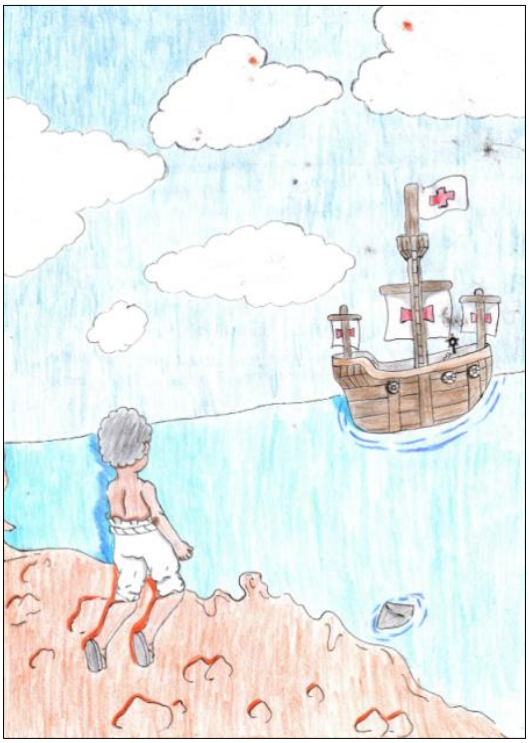
ANEXO G – ILUSTRAÇÕES TOPOANALÍTICAS DOS DIÁRIOS DE LEITURA

Tumbu



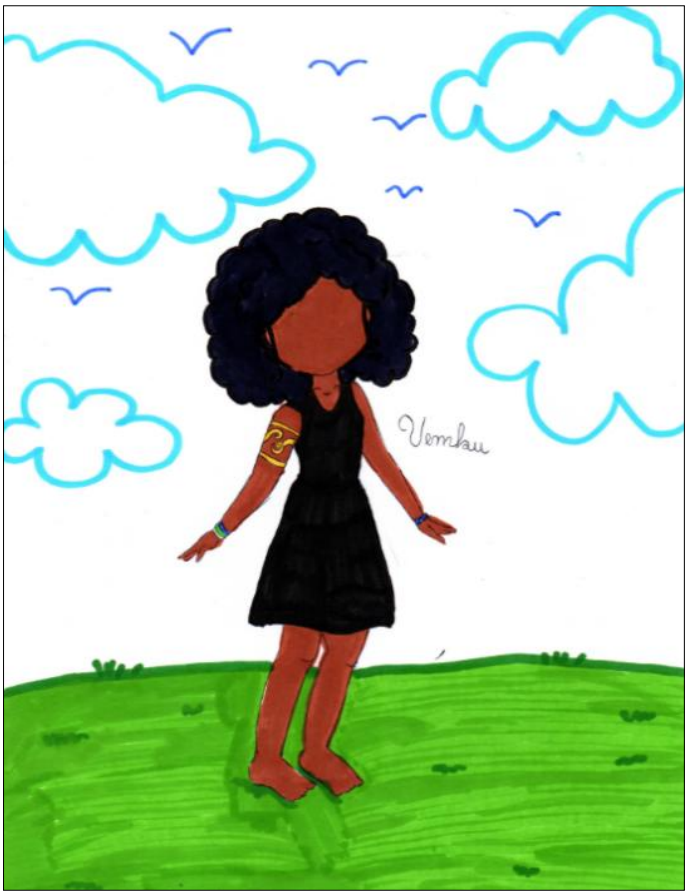
Fonte: Aluna L.V. (Clube de Leitura Anne Frank).

Tumbu



Fonte: Aluno P.L. (Clube de Leitura Friends).

Uembu



Fonte: Aluna L. V. (Clube de Leitura Anne Frank).

Navio Negreiro



Fonte: Aluno E.L. (Clube de Leitura Friends).

Emboscada



Fonte: Aluna K. A. (Clube de Leitura Anne Frank).

Frutas azedas com caroço duro na ponta



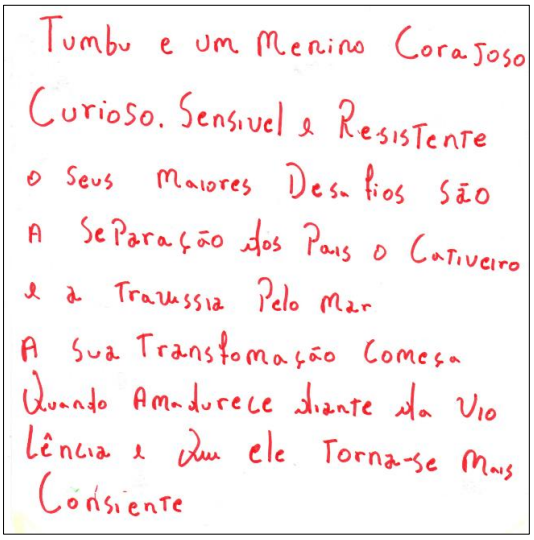
Fonte: Aluna K. A. (Clube de Leitura Anne Frank).

Chicote



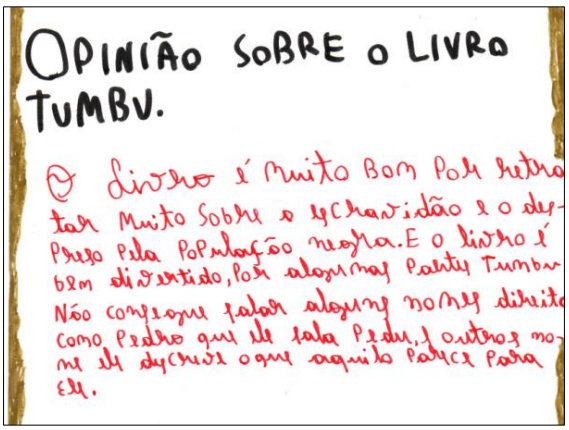
Fonte: Aluno J.C. (Clube de Leitura 3D).

Opinião sobre Tumbu



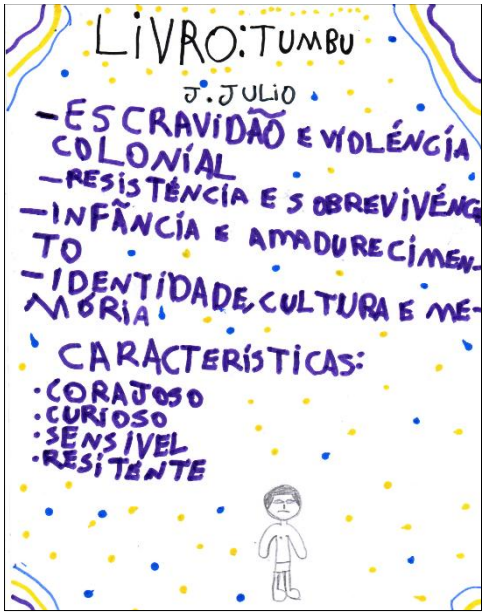
Fonte: Aluno V.G. (Clube do Conhecimento).

Opinião sobre a obra



Fonte: Aluno A.L. (Clube do Conhecimento).

Temas da obra e características do protagonista



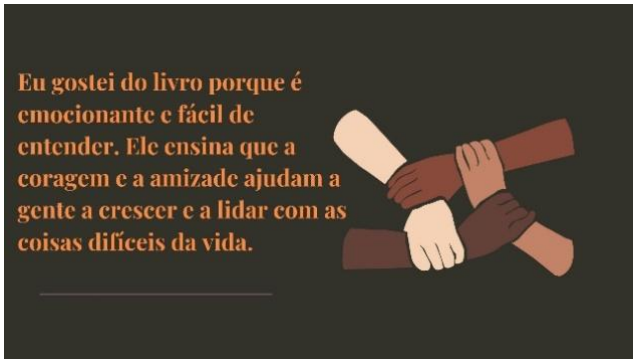
Fonte: Aluno J.J. (Clube de Leitura 3D).

Sobre a experiência de ler Tumbu



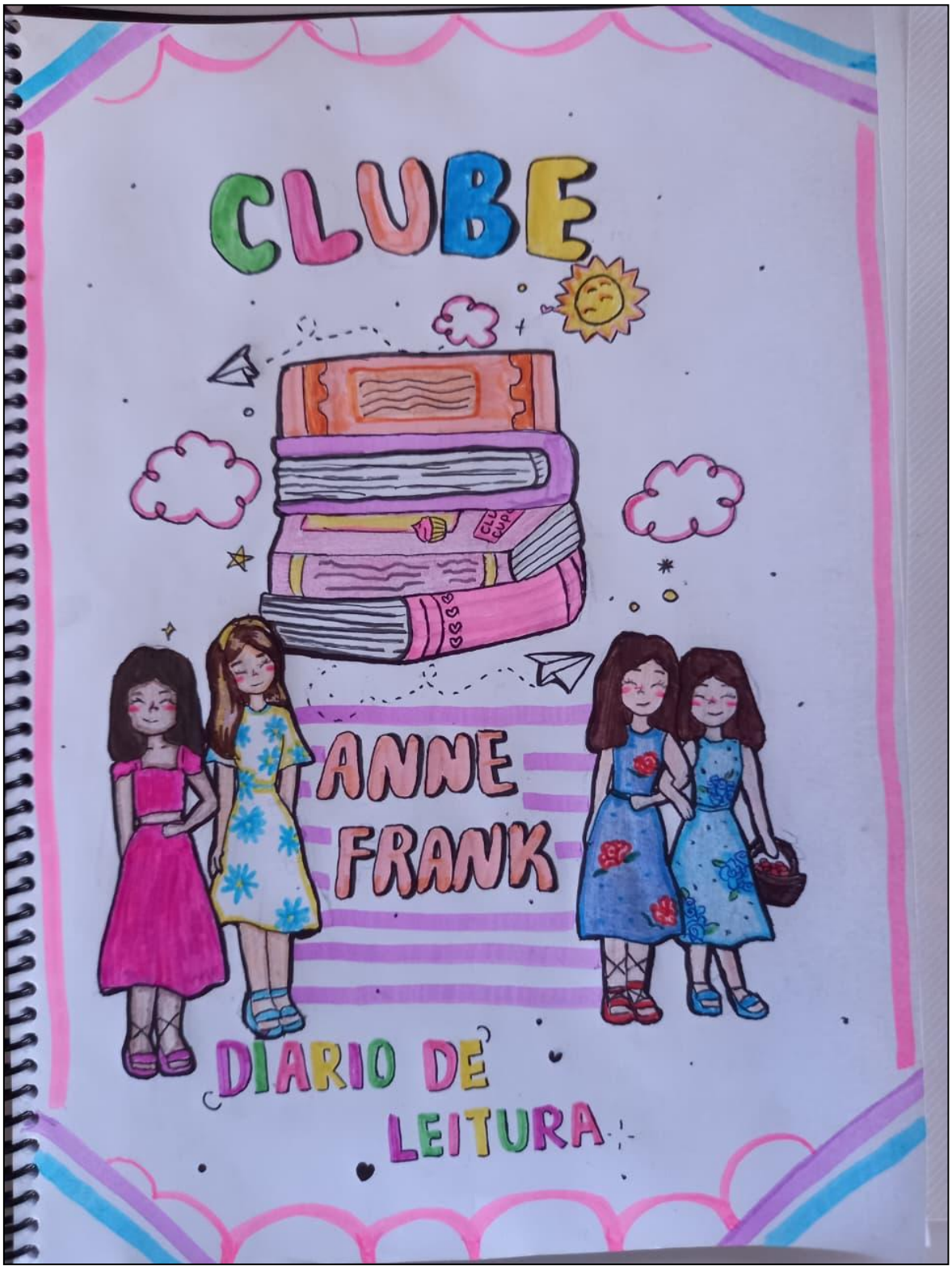
Fonte: Aluno E.L. (Clube de Leitura Friends).

Sobre a experiência de ler Tumbu



Fonte: Aluno E.L. (Clube de Leitura Friends).

ANEXO H – CAPA DO DIÁRIO DE LEITURA DO CLUBE DE LEITURA ANNE FRANK



Fonte: Aluna L.V. (Clube de Leitura Anne Frank).

ANEXO I – OS CLUBES DE LEITURA DO 8.º ANO A

Clube de Leitura Friends



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube do Conhecimento



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube de Leitura dos Estudantes Invencíveis (CEI)



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube de Leitura Anne Frank



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube de Leitura Anne Frank



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube de Leitura 3D



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube do Conhecimento



Fonte: Professora-pesquisadora

Clube do Conhecimento



Fonte: Professora-pesquisadora

ANEXO J – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA TUMBU: PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 8.º ANO

Pesquisador: ELIANE DE SOUZA SARAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88978625.2.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.912.812

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística. Este projeto de pesquisa tem como objetivo promover o letramento literário em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, utilizando a obra infantojuvenil "Tumbu", de Marconi Leal, e a teoria da topoanálise. A pesquisa busca entender como o estudo do espaço na narrativa literária pode enriquecer a experiência de leitura e a formação de leitores críticos. Será realizada uma pesquisa-ação com 26 estudantes do do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Itapipoca, Ceará. O pesquisador responsável utilizará como instrumentos: 1- Diário de Leitura: Os alunos farão uso do diário de leitura para ajudar nos registros do estudo dos espaços, anotarão conclusões, trechos marcantes, ilustrações e colagens; 2- Cartões de função com base no roteiro da topoanálise: Tem o objetivo de orientar a organização das discussões. Os leitores usarão cartões de função durante o processo de leitura, interpretação e contextualização da obra; 3- Questionário de autoavaliação: Será utilizado como instrumento de autoavaliação para os alunos. As atividades propostas serão desenvolvidas em cinco clubes de leitura da turma do 8.º ano da escola EEB Manoel Rodrigues Sobrinho. As atividades de leitura e interpretação de Tumbu seguirão a proposta desenvolvida para os círculos de leitura no ensino

fundamental. Os procedimentos adotados envolvem: 1- Organização: Criação de clubes de leitura com alunos do 8º ano, orientados por um coordenador/mediador. 2- Sequência Expandida: As atividades em sala de aula serão estruturadas utilizando a Sequência Expandida (SE) de Cosson, que inclui as etapas de motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. 3- Topoanálise: Análise da obra literária "Tumbu" através da topoanálise, que envolve a identificação de macro e microespaços, funções do espaço, gradientes sensoriais e morfossintaxe espacial. 4- Cartões de Função: Uso de cartões de função para orientar a discussão nos clubes de leitura. 5- Diário de Leitura: Utilização de diários de leitura pelos alunos para registrar suas percepções e reflexões sobre a obra. Os resultados serão analisados a partir das discussões nos clubes de leitura, das anotações nos diários dos alunos e da avaliação da aplicação da sequência expandida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Promover o letramento literário em clubes de leitura formados por alunos de uma turma de 8.º ano do ensino fundamental através da obra infantojuvenil Tumbu, de Marconi Leal, com base na topoanálise.

Objetivos específicos: Refletir sobre a representação, funções e simbolismos da categoria espaço na literatura; Apresentar os pressupostos principais do método de análise literária denominado de topoanálise; Desenvolver, com base na sequência expandida desenvolvida por Rildo Cosson, um roteiro para o estudo do espaço em clubes de leitura da obra literária Tumbu.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Este estudo apresenta risco mínimo, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido em um exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.

Benefícios: Este trabalho pode contribuir para o processo de formação de leitores literários críticos e ativos na escola, além de propiciar condições para favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como a empatia e a cooperação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Continuação do Parecer: 7.912.812

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo está adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica atual. Os objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. O método está adequadamente detalhado, fundamentado nos princípios da ética em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com as normativas brasileiras de ética em pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2491462.pdf	10/07/2025 18:45:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/07/2025 18:44:23	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/07/2025 18:42:34	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	04/02/2025 05:29:43	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	28/01/2025 18:19:20	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DADOS.pdf	28/01/2025 18:07:25	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO.pdf	28/01/2025 18:00:58	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	28/01/2025 17:58:21	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município** FORTALEZA
Telefone (85)3366-8344 **E-** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Continuação do Parecer: 7.912.812

Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA.pdf	28/01/2025 17:54:42	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/01/2025 17:51:25	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/01/2025 17:49:27	ELIANE DE SOUZA SARAIVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FORTALEZA, 20 de Outubro de 2025

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município** FORTALEZA
Telefone (85)3366-8344 **E-** comepe@ufc.br



O ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA TUMBU

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Eliane de Souza Saraiva

PROFLETRAS UFC

A José Leite de Oliveira Júnior,
por ser minha inspiração.

SUMÁRIO

CARTA AOS PROFESSORES 1
APRESENTAÇÃO 2

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS CLUBES DE LEITURA 4
- O que é um clube de leitura? 5
- Potencialidades da Leitura Compartilhada 6
- Principais Vantagens da Leitura Compartilhada 7
- Clubes de Leitura na escola: espaços de interação, cooperação e aprendizagem 8
- Benefícios dos Clubes de Leitura 9
- E o que são os círculos de leitura? 10
- Cartões de Função 11

CAPÍTULO 2: TOPOANÁLISE: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO NA LITERATURA 12
- A Topografia Literária 13
- A Topoanálise como Ferramenta Interdisciplinar 15
- Roteiro para uma Topoanálise 16
- As Funções do Espaço na Obra Literária 18

CAPÍTULO 3: ESPAÇO E ESCRAVIDÃO: UMA TOPOANÁLISE DE TUMBU 19
- Corpus Literário: Tumbu, de Marconi Leal 20
- Potencial Pedagógico de Tumbu 21
- Percurso Espacial: Mapeando a Jornada de Tumbu 22
- Ambientes na Narrativa Tumbu 24
- Territórios de Poder: Espaços de Dominação e Apropriação 25
- As Funções do Espaço em Tumbu 27
- A Percepção do Mundo: Espacialização e Gradientes Sensoriais 29

CAPÍTULO 4: A SEQUÊNCIA EXPANDIDA EM CLUBES DE LEITURA 31
- As Etapas da Sequência Expandida 31
- Os Cartões de Função: Ferramentas para a Topoanálise 33
- Como Desenvolver as Etapas da Sequência em Sala de Aula 35
- Modelagem 35
- Motivação 36
- Introdução 37
- Leituras e Debates 38
- I e II Interpretação 39
- A Contextualização Poética 40

- A Contextualização Geral 41
- A Expansão 42
- A Avaliação 43

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS 44

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 45

ANEXOS 46

CARTA AOS PROFESSORES

Caros colegas educadores,

É com grande satisfação que apresentamos este caderno pedagógico, fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida com estudantes do 8º ano, na qual unimos a metodologia da Sequência Expandida à teoria da topoanálise para ler a obra Tumbu, de Marconi Leal.

Este material apresenta uma proposta interdisciplinar para a leitura da obra *Tumbu* (2007) e se destina, principalmente, aos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Este caderno pedagógico surge da necessidade de oferecer ferramentas práticas e inovadoras para o ensino de literatura, especialmente no que se refere à formação de leitores críticos e participativos.

A experiência aqui relatada demonstra como trabalhar a topoanálise nas práticas de leitura compartilhada pode transformar a relação dos estudantes com a literatura, promovendo não apenas o letramento literário, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação integral dos jovens.

Nesta experiência que une Literatura e Geografia, descobrimos que analisar o espaço em uma narrativa é muito mais do que identificar localizações. É investigar como um espaço se torna um território de opressão, como uma floresta pode ser, ao mesmo tempo, um refúgio e uma barreira, e como a percepção sensorial de um personagem constrói a atmosfera de toda uma história. É, em suma, fazer da leitura um ato de cartografar sentidos.

Este caderno é um convite à reflexão e à ação. Esperamos que as estratégias aqui apresentadas inspirem novas práticas pedagógicas e contribuam para a construção de uma educação literária mais significativa e transformadora.

Com carinho,
Eliane Saraiva

APRESENTAÇÃO

"É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas."
(*Rildo Cosson*)

O ensino de literatura na educação básica enfrenta um desafio constante: como transformar a leitura literária em uma experiência significativa, que dialogue com o universo dos estudantes e amplie sua compreensão de si e do mundo? Da mesma forma, o ensino de Geografia busca superar a memorização de mapas e conceitos para se tornar uma ciência que interpreta as relações entre a sociedade e o espaço vivido.

Este caderno pedagógico nasce da crença de que a articulação entre essas duas áreas do conhecimento, por meio da análise do espaço literário, oferece um caminho inovador para alcançar esses objetivos.

Historicamente, a categoria do espaço foi, muitas vezes, ofuscada pela primazia do tempo e do personagem nos estudos literários. No entanto, o espaço em uma narrativa nunca é neutro. Ele caracteriza personagens, influencia ações, representa sentimentos, constrói atmosferas e, fundamentalmente, revela relações de poder e visões de mundo. Uma cidade colonial, um mercado de escravos, um sertão desolador ou uma casa acolhedora não são meros panos de fundo; são agentes da trama.

É nesse contexto que surge a topoanálise, teoria aprofundada pelo pesquisador brasileiro Ozíris Borges Filho. Ao propor um "estudo do espaço na obra literária" que abarca suas dimensões sociológicas, filosóficas e estruturais, a topoanálise nos convida a fazer perguntas que enriquecem a interpretação:

Como os espaços são construídos pela linguagem?

Que sentimentos eles evocam nos personagens e nos leitores?

Como eles refletem ou contestam as estruturas sociais de uma época?

Ao aplicarmos essa ferramenta à leitura da obra infantojuvenil Tumbu (2007), de Marconi Leal, a análise espacial se torna um ato político. Tumbu é uma narrativa sobre a diáspora africana e a brutalidade da escravidão no Brasil colonial. Nela, o percurso do protagonista, de sua aldeia na África aos engenhos de Pernambuco, não é apenas um deslocamento geográfico, mas uma jornada por territórios de poder, opressão e resistência.

Este caderno tem como propósito oferecer a você, professor de Língua Portuguesa ou de Geografia, um roteiro teórico-prático para conduzir essa investigação em sala de aula. A proposta une a metodologia colaborativa dos clubes de leitura, inspirada nas práticas de Rildo Cosson, a um instrumental topoanalítico adaptado para o ambiente escolar.

O objetivo final é promover um letramento literário que seja, ao mesmo tempo, um letramento espacial e crítico, formando estudantes capazes de não apenas compreender o enredo da trama, mas também de interpretar os mapas visíveis e invisíveis que ela contém

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS CLUBES DE LEITURA

No silêncio de nosso quarto, no barulho do ônibus ou na tranquilidade de uma biblioteca, a leitura nos possibilita percorrer o mundo. No entanto, a construção de sentidos é uma experiência profundamente social. É na partilha, no debate e na troca de perspectivas que nossas interpretações se expandem e se aprofundam. É nesse princípio que se fundamenta a força pedagógica dos clubes e círculos de leitura.

Neste capítulo, exploramos as bases conceituais e práticas que tornam a leitura compartilhada uma estratégia eficaz para a promoção do letramento literário e o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola.

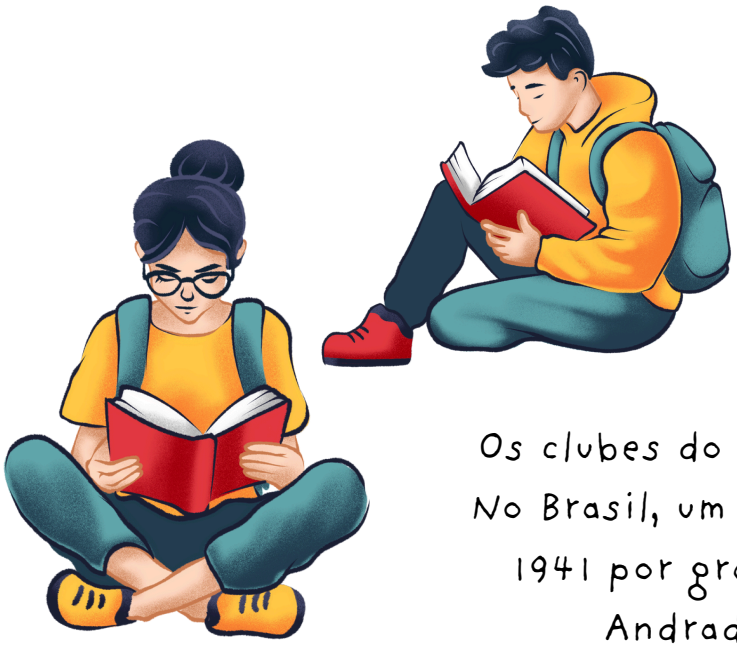


O que é um clube de leitura?

Um clube de leitura, em sua essência, é um grupo de pessoas que se reúne regularmente para discutir um livro previamente lido por todos. Embora a prática não seja nova, sua popularidade tem crescido exponencialmente, tanto fora quanto dentro dos muros da escola. A razão para esse sucesso reside em sua capacidade de transformar a leitura em um evento social, um espaço de pertencimento, diversidade e partilha de interpretações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece explicitamente a importância dessas práticas na habilidade EF69LP46, que orienta os estudantes a "participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias".

Esta orientação oficial reforça a necessidade de implementar metodologias que valorizem a dimensão social da leitura.



Você sabia?

Os clubes do livro têm uma longa história. No Brasil, um dos primeiros foi fundado em 1941 por grandes nomes como Mário de Andrade e Cândido Portinari.
Isso mostra que a vontade de compartilhar leituras é uma tradição cultural importante!



POTENCIALIDADES DA LEITURA COMPARTILHADA



DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA

Segundo Cosson (2022), a leitura é um ato solidário que implica troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade. Os clubes materializam essa dimensão social.



CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS

Bajour (2012) destaca que conversar sobre textos é expandir nossa percepção, revelando aspectos que a leitura solitária não alcançaria.



DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Os clubes promovem empatia, diálogo e cooperação, competências fundamentais da BNCC para a formação cidadã.



PRINCIPAIS VANTAGENS DA LEITURA COMPARTILHADA

DEMOCRATIZAÇÃO DA PALAVRA

Em um clube de leitura, todas as vozes têm espaço, e a construção do sentido é coletiva. Isso incentiva a participação de alunos mais tímidos e valoriza a bagagem cultural de cada um.



ESTÍMULO AO COMPROMISSO

O compromisso com o grupo funciona como um incentivo para que os alunos concluam a leitura, superando a procrastinação.

AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO

A dinâmica do clube expõe os participantes a uma diversidade de obras, autores e gêneros, ampliando seu horizonte literário e repertório linguístico.

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA

Ao ouvir as diferentes reações e conexões que os colegas estabelecem com a história, os alunos aprendem a enxergar o texto (e o mundo) a partir de outras perspectivas, exercitando a empatia e a assertividade.



INCENTIVO À COOPERAÇÃO

Os laços criados em torno das histórias compartilhadas fortalecem as relações interpessoais e promovem um ambiente de colaboração na turma.



CLUBES DE LEITURA NA ESCOLA: ESPAÇOS DE INTERAÇÃO, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Mais do que cumprir uma exigência curricular, os clubes de leitura se configuram como espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A Competência Geral 9 da BNCC destaca a importância de:

"Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais "

Em um clube de leitura, essas habilidades são praticadas de forma concreta. Os alunos aprendem a:

Ouvir ativamente:
Prestar atenção à fala do colega, mesmo quando a opinião é divergente.





Argumentar com respeito:
Fundamentar suas ideias com base no texto, sem desqualificar a interpretação do outro.

Colaborar:
Trabalhar em equipe para construir uma compreensão mais ampla da obra.





Acolher a diversidade:
Entender que diferentes leitores trazem diferentes vivências para o texto, o que enriquece a interpretação coletiva.

BENEFÍCIOS DOS CLUBES DE LEITURA

PARA OS ESTUDANTES

Desenvolvimento da competência leitora

Ampliação do repertório cultural

Fortalecimento da argumentação

Estímulo ao pensamento crítico

Criação de vínculos sociais

Aumento da autoestima

PARA OS EDUCADORES

Metodologia ativa e participativa

Avaliação processual e formativa

Desenvolvimento da mediação

Interdisciplinaridade

Engajamento dos estudantes

Formação de comunidade leitora



E o que são os círculos de leitura?

No contexto escolar, o pesquisador brasileiro Rildo Cosson aprofundou e sistematizou a prática da leitura compartilhada por meio do conceito de Círculos de Leitura.

> *"Os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos."* (Cosson, 2014, p. 154)

COMO CRIAR CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA?



Fase 1: Preparação

Definição de objetivos, seleção de obras, organização do espaço físico e cronograma de encontros.



Fase 2: Formação dos grupos

Constituição de grupos de 4 a 6 estudantes, definição de coordenadores e explicação das regras.



Fase 3: Modelagem

A professora encena e ensaia com os alunos todas as etapas de funcionamento de um círculo: leitura, discussão e o uso das funções.



Fase 4: Prática

Os alunos realizam a leitura (individualmente ou nos círculos) fazem os registros e promovem os debates de forma autônoma, usando os cartões de função.



Fase 5: Avaliação

A avaliação é processual, feita por meio da observação do professor e da autoavaliação dos próprios alunos e dos grupos.

CARTÕES DE FUNÇÃO

Uma das principais ferramentas propostas por Cosson, inspirada em Harvey Daniels, é a atribuição de funções aos participantes do círculo. Cada aluno assume um papel específico durante a discussão, o que garante a participação de todos e orienta o foco do debate.

Questionador:
Elabora perguntas que provoquem a discussão e a reflexão do grupo. As perguntas podem ser sobre o enredo, os personagens, os temas ou as passagens mais intrigantes.

Iluminador de Passagem:
Escolhe trechos, frases ou parágrafos significativos do texto para ler em voz alta e explicar por que os considerou importantes, bonitos, chocantes ou engraçados.

Conector:
Estabelece pontes entre a história lida e outras "realidades". Isso pode incluir conexões com a vida pessoal dos leitores, com outros livros, filmes, séries, notícias de jornal ou eventos históricos.

Dicionarista:
Fica atento às palavras novas, desconhecidas, interessantes ou usadas de forma incomum. Ele busca o significado dessas palavras e o compartilha com o grupo, ajudando a ampliar o vocabulário de todos.

Sintetizador:
Resume as principais ideias, acontecimentos e conclusões da discussão do grupo. Ajuda o clube a manter o foco e a registrar o que foi debatido.

Pesquisador:
Busca informações que ajudem a contextualizar a obra. Pesquisa sobre a vida do autor, o contexto histórico em que o livro foi escrito, ou sobre temas específicos abordados na narrativa.

Analista de Personagem:
Observa um ou mais personagens. Analisa suas características, motivações, conflitos, evolução ao longo da história e as relações que estabelece com outros personagens.

Registrador/Notário:
Anota os pontos mais importantes da discussão, as perguntas levantadas, as conclusões e as tarefas para o próximo encontro.

CAPÍTULO 2

TOPOANÁLISE: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO ESPAÇO NA LITERATURA

Neste capítulo, apresentaremos as bases teórico-metodológicas da topoanálise, mostrando como essa abordagem interdisciplinar pode ser uma poderosa aliada para professores de Literatura e Geografia que desejam aprofundar a interpretação textual em suas aulas.

O termo topoanálise foi criado pelo filósofo francês Gaston Bachelard, em sua obra *A Poética do Espaço*. Para Bachelard, seria "o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima", investigando como espaços como a casa, o sótão e o porão ressoam em nossa imaginação e memória.

O pesquisador brasileiro Ozíris Borges Filho, em seu livro *Espaço e literatura: introdução à topoanálise* (2007), ampliou esse conceito, transformando-o em uma teoria literária abrangente. Para Borges Filho, a topoanálise é o "estudo do espaço na obra literária" em todas as suas dimensões.

> *"Por topoanálise, entendemos mais do que 'o estudo psicológico', pois a topoanálise abarca também todas as outras abordagens sobre o espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc., fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária."* (Borges Filho, 2007, p. 33).



A TOPOGRAFIA LITERÁRIA

O ponto de partida para uma topoanálise é o que Borges Filho chama de topografia literária: o levantamento e a classificação dos espaços do texto. Essa topografia se organiza em dois níveis:

MACROESPAÇOS

São as grandes unidades espaciais, muitas vezes organizadas em oposições que estruturam a narrativa.

Exemplos: Continente Africano vs. Brasil Colonial; Zona Rural vs. Zona Urbana; Sertão vs. Litoral.



MICROESPAÇOS

São os espaços menores que compõem os macroespaços.

Eles são divididos em duas categorias fundamentais:

NATUREZA

Espaços não construídos pelo homem.

Exemplos: floresta, rio, mar, deserto.

CENÁRIO

Espaços criados ou modificados pelo homem.

Exemplos: aldeia, navio, casa, senzala, cidade, plantação.

Essa classificação inicial nos ajuda a organizar o universo espacial da obra e serve como base para uma análise mais profunda de suas funções e significados. No mesmo sentido, também é importante compreender como a topoanálise concebe os conceitos de paisagem, território e ambiente.

PAISAGEM

Em uma topoanálise, a paisagem não é apenas o que se vê, mas o resultado de uma relação, da vivência de uma personagem em um determinado espaço.

A paisagem envolve três elementos: a extensão (o que a visão abarca), a vivência (a relação do homem com o lugar) e a fruição (a apreciação estética ou emocional).

TERRITÓRIO

O conceito de território está diretamente ligado a relações de poder. Um espaço se torna um território quando é dominado por algum tipo de poder, seja ele político, social ou afetivo.

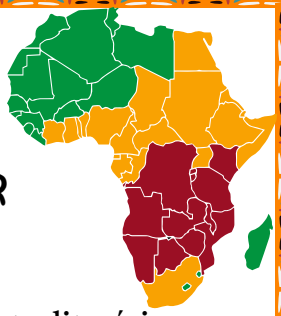
Ao analisar um texto, o topoanalista investiga se há relações de dominação-apropriação, como esse poder é exercido (por coerção ou por sedução) e quais as consequências disso para o enredo.

AMBIENTE

Na perspectiva da topoanálise, o ambiente se define como a soma de cenário e natureza mais a impregnação de um clima psicológico.

- Cenário + Clima Psicológico = Ambiente
- Natureza + Clima Psicológico = Ambiente

Esse “clima” é geralmente criado pela sinergia entre o que acontece no espaço (as ações das personagens) e a atmosfera do lugar. Ele evoca emoções específicas como medo, tensão, alegria, opressão, etc.



A TOPOANÁLISE COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR

A topoanálise é, por natureza, interdisciplinar. O estudo do espaço no texto literário estabelece um diálogo entre a Literatura e a Geografia, enriquecendo ambas as áreas.

O que a Geografia oferece à Literatura?

A Geografia fornece conceitos cruciais para a análise do espaço literário. Noções como território (espaço definido por relações de poder) e paisagem (espaço percebido pelo olhar) propiciam uma interpretação aprofundada da literatura. Ao analisar uma fazenda de açúcar em Tumbu, por exemplo, não vemos apenas um cenário, mas um território onde o poder do senhor é exercido de forma violenta sobre os corpos dos escravizados.

O que a Literatura oferece à Geografia?

A Literatura oferece à Geografia a dimensão subjetiva e humana do espaço. Enquanto um mapa pode mostrar a localização de Recife e Olinda, a narrativa *Tumbu* revela como esses espaços eram vividos e sentidos por um menino africano escravizado durante o período colonial. A literatura transforma o espaço abstrato do mapa no lugar concreto da experiência humana.

Como afirma a pesquisadora Júlia Fonseca de Castro (2016), a literatura pode oferecer à geografia uma espécie de "cartografia do real", expressando as percepções e os sentimentos de uma determinada época e sociedade.

Para o professor em sala de aula, essa interdisciplinaridade significa que:

Uma aula de Literatura sobre Tumbu pode se beneficiar do uso de mapas históricos do Brasil colonial e da África.

Uma aula de Geografia sobre o tráfico negreiro e a formação do território brasileiro pode ser imensamente enriquecida pela leitura de trechos da obra, que dão voz e corpo à história.

A topoanálise, portanto, é a ponte que nos permite transitar entre o texto literário e o mapa geográfico, mostrando que ambos são, em última análise, interpretações e representações do mundo.







ROTEIRO PARA UMA TOPOANÁLISE

Em sua obra *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise*, Borges Filho (2007) propõe um roteiro didático para guiar o estudo do espaço na obra literária.
As oito categorias de análise propostas por Borges Filho (2007) são:

1

Inventário dos espaços de uma obra e suas funções na narrativa



O primeiro passo é mapear os espaços do texto, identificando os macroespaços (grandes unidades como continentes, países, regiões) e os microespaços (locais específicos como uma casa, uma rua, uma floresta).

2

As coordenadas espaciais

Análise de como o espaço se organiza em eixos como verticalidade (alto/baixo), lateralidade (direita/esquerda), centralidade (centro/periferia), etc.

3



A espacialização

Investigação de como o espaço é apresentado na narrativa. Pode ser franca (descrita por um narrador em 3ª pessoa), reflexa (percebida através de uma personagem) ou dissimulada (sugerida pela ação).

4

Os gradientes sensoriais



Estudo de como o espaço é percebido pelos cinco sentidos humanos: visão, audição, olfato, tato e paladar.

5



A fronteira

Análise dos limites entre os espaços, que podem ser naturais (um rio) ou artificiais (um muro), tensos ou tranquilos.



6

A morfossintaxe espacial (ou espaço linguístico)

Observação de como elementos da língua (advérbios de lugar, verbos de movimento, pronomes, adjetivos) são usados para construir o espaço.



7

A topopatia

Estudo da relação afetiva da personagem com o lugar, que pode ser de topofilia (amor pelo lugar) ou topofobia (medo ou aversão ao lugar).

8

A toponímia

Análise dos nomes dos lugares e o que eles podem significar na obra.



Dicas — Para o Professor



Não é preciso abordar todas as oito categorias com os alunos.

A pesquisa que deu origem a este caderno selecionou quatro delas para trabalhar com uma turma de 8º ano: o inventário, as funções do espaço, os gradientes sensoriais e a morfossintaxe espacial.

Nos capítulo 3, veremos como aplicar essas ferramentas na prática, utilizando a obra Tumbu, de Marconi Leal.

1. Inventário dos espaços
2. As funções do espaço
3. Os gradientes sensoriais
4. A morfossintaxe espacial



AS FUNÇÕES DO ESPAÇO NA OBRA LITERÁRIA

Um mesmo espaço pode desempenhar múltiplos papéis em uma narrativa. Borges Filho destaca sete funções principais:

1. **Caracterizar as personagens**
   Situar as personagens no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem. Nesta função, o espaço reflete o modo de ser e a condição social

2. **Influenciar personagens**
   O espaço pode influenciar as personagens a agirem de determinada maneira e também sofrer suas ações.

3. **Propiciar a ação**
   O espaço favorece as ações da personagem, sem necessariamente influenciá-la.

4. **Situar a personagem geograficamente**
   Função denotativa. apenas informa onde a personagem está quando acontece determinado fato.

5. **Representar os sentimentos (Espaço Homólogo)**
   Quando o espaço espelha o estado emocional do personagem.
   Exemplo: Uma noite escura representando o luto de Tumbu.

6. **Estabelecer contraste (Espaço Heterólogo)**
   Quando o espaço se mostra indiferente ou oposto ao sentimento do personagem . Exemplo: Um dia ensolarado durante um evento trágico.

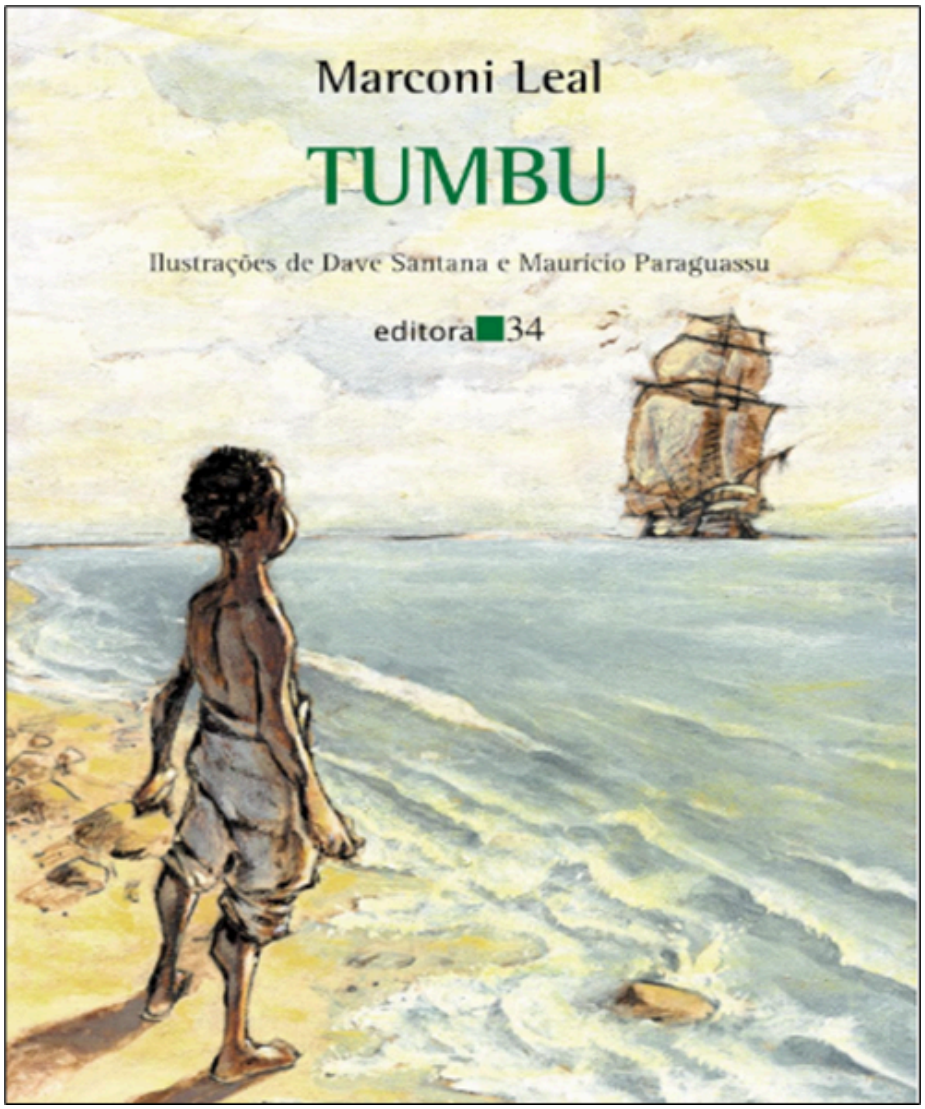
7. **Antecipar a narrativa (Prolepse Espacial)**
   Quando um elemento no espaço sugere o que está por vir
   Exemplo: a visão de uma forca.

CAPÍTULO 3

ESPAÇO E ESCRAVIDÃO: UMA TOPOANÁLISE DE TUMBU

Este capítulo oferece uma análise detalhada dos espaços da narrativa, servindo como um guia e um exemplo de como a teoria pode ser aplicada na prática.

A jornada de Tumbu é uma diáspora narrada sob o ponto de vista de uma criança, o que torna a percepção do espaço ainda mais potente. É por meio de seu olhar, de seus medos e de suas sensações que descobrimos os cenários e as naturezas de um Brasil colonial brutal, mas também de uma África que persiste na memória.



Bracher & Malta Produção Gráfica.

CORPUS LITERÁRIO: TUMBU, DE MARCONI LEAL

Publicado em 2007, Tumbu é uma obra infantojuvenil de grande relevância para a discussão sobre a história e a cultura afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03. Escrito pelo autor pernambucano Marconi Leal, o livro narra a trajetória de Tumbu, um menino africano que, após presenciar o sequestro de seus pais, embarca clandestinamente em um navio negreiro com a ingênua esperança de resgatá-los.

A narrativa em primeira pessoa nos coloca diretamente na pele do protagonista, acompanhando sua jornada desde a aldeia natal, passando pela travessia desumana do Atlântico, até sua vida como escravizado em fazendas de açúcar em Pernambuco.

O protagonista percorre diferentes regiões, interage com diversos grupos sociais (indígenas, vaqueiros, comerciantes portugueses) e enfrenta a violência física e simbólica do sistema escravagista.

? Por que escolher Tumbu?

Riqueza Espacial
A narrativa se constrói a partir de um percurso espacial extenso e plural, com uma clara oposição entre macroespaços (África x Brasil) e uma grande diversidade de microespaços (aldeias, florestas, navio, cidades, fazendas, senzalas, sertão).

Perspectiva Subjetiva
Como a história é narrada por Tumbu, a descrição dos espaços é sempre filtrada por sua subjetividade, suas emoções e sua bagagem cultural, tornando a análise dos gradientes sensoriais e das funções do espaço particularmente rica.

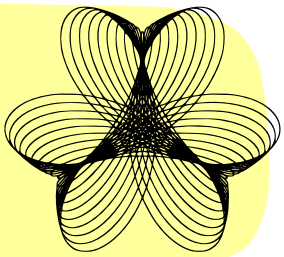
Relevância Histórica e Social
A análise dos espaços em Tumbu não é um mero exercício formal. Ela nos permite discutir temas como territorialidade, poder, desterritorialização e resistência. Os espaços da obra são marcados pelas relações de dominação do período colonial, tornando a topoanálise uma ferramenta de leitura crítica da história.

A seguir, exploraremos em detalhes como esses elementos espaciais são construídos na obra.

POTENCIAL PEDAGÓGICO DE TUMBU

INTERDISCIPLINARIDADE

Articula Literatura, História, Geografia e Sociologia através da análise espacial da diáspora africana.



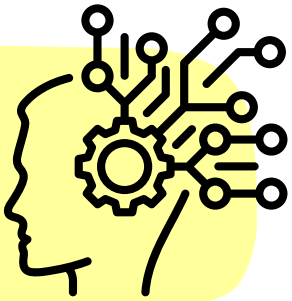


EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Promove reflexão sobre racismo estrutural e valorização da cultura afro-brasileira.

PENSAMENTO CRÍTICO

Questiona estruturas de poder e estimula análise de desigualdades sociais.



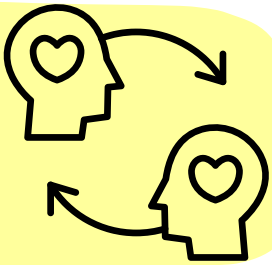


COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Desenvolve vocabulário, interpretação textual e produção escrita através da topoanálise.

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA

Perspectiva infantil facilita identificação e compreensão do sofrimento alheio.



PERCURSO ESPACIAL: MAPEANDO A JORNADA DE TUMBU

A primeira tarefa de uma topoanálise é fazer o levantamento dos espaços do texto, uma espécie de topografia literária.

A história de Tumbu se constrói a partir de um enredo politópico, ou seja, que se desenrola em múltiplos espaços, e um percurso espacial extenso e plural.

Podemos organizar esse percurso da seguinte forma:

PRINCIPAIS MACROESPAÇOS

1. **Continente Africano (Ponto de Partida)**
   O espaço da origem, da identidade e da comunidade (aldeia Kuolela). É também um território de conflito (aldeia dos Aimimi).

2. **Oceano Atlântico (Travessia)**
   O espaço de transição forçada, da ruptura e da desumanização.

3. **Brasil Colonial**
   Recife e Olinda (cativeiro e resistência): O espaço do "outro", da dominação, mas também da adaptação, da luta e dos reencontros.

4. **Oceano Atlântico (Retorno)**
   O mesmo espaço da travessia, agora ressignificado como caminho de esperança e busca pelas raízes.

5. **Continente Africano (Ponto de Chegada)**
   O espaço do reencontro, mas transformado pela colonização, um lugar de memória e de recomeço.



Em Tumbu, encontramos oposições marcantes entre as grandes unidades geográficas que estruturam a narrativa.

Continente Africano vs. Brasil Colonial:
O eixo principal do deslocamento forçado.

Recife vs. Olinda:
As duas principais cidades que compõem o cenário urbano da colonização na província.

Sertão vs. Litoral:
A oposição entre o interior e o litoral, representando diferentes modos de vida e paisagens.

PRINCIPAIS MICROESPAÇOS

Os micRoespaços são os locais específicos onde as ações acontecem. Eles podem ser divididos em duas categorias essenciais:

ÁFRICA

Natureza: Lagoa, floresta.

Cenário: Aldeia Kuolela (origem), Aldeia Aimimi (cativeiro).

TRAVESSIA

Natureza: Oceano Atlântico

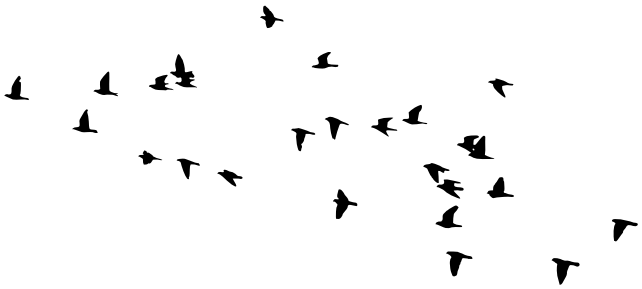
Cenário: Navio negreiro, barril (esconderijo).



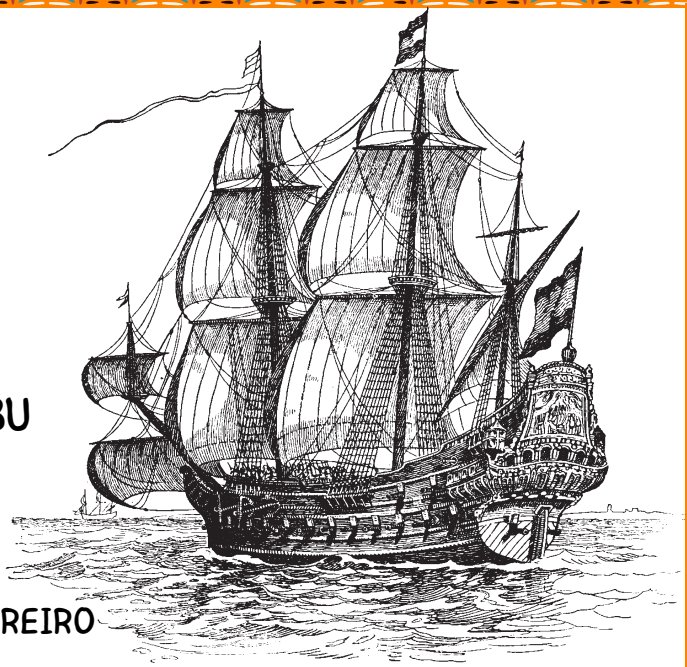
BRASIL

Cenário: porto, mercado de escravos, cabana de Elia, fazenda de Donana (casa-grande, senzala, capela), fazenda de Tião e Meiria, loja de Manoel Pinto, quilombo.

Natureza: Rios (Beberibe, Capibaribe), floresta espinhenta, “deserto de fogo e pedra”.



AMBIENTES NA NARRATIVA TUMBU



O NAVIO NEGREIRO

O navio negreiro, em si, é um cenário. No entanto, ele se transforma em um ambiente de desumanização.

O espaço físico (porão apertado, imundo, escuro) se combina com as ações e sentimentos ali presentes (os gritos, as chicotadas, o desespero, a morte, o sofrimento).

Essa união entre o espaço e o clima psicológico cria um ambiente cruel e opressor onde o próprio espaço participa da violência.

A FLORESTA

A princípio, a floresta (durante a fuga) é uma natureza. Contudo, no momento em que Tumbu foge de seus perseguidores, ela se torna um ambiente de angústia e perigo.

Os sons da noite, as sombras, os espinhos e os obstáculos naturais se unem ao medo e à urgência da fuga, criando um clima de tensão. A natureza deixa de ser neutra e passa a ser percebida como hostil, tornando-se um ambiente que reflete e intensifica o estado emocional do protagonista.



TERRITÓRIOS DE PODER: ESPAÇOS DE DOMINAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, um espaço se torna um território quando nele se estabelecem relações de poder. Em Tumbu, a análise dos territórios é fundamental para compreender a lógica da escravidão, uma vez que a maioria dos espaços culturais são territórios de dominação, onde o poder colonial é exercido sobre os corpos, as identidades e os afetos dos africanos escravizados.

O poder, na narrativa, se manifesta de três formas principais:

Poder Físico (coerção): Exercido por meio da violência direta.

Exemplos: O navio negreiro, com seus castigos e aprisionamento; a fazenda de Donana, com o chicote e a vigilância armada; a senzala, como espaço de reclusão.

Poder Cultural (Sedução e Coerção): Exercido pela imposição de uma nova cultura e o apagamento da identidade original.

Exemplos: A capela, onde Tumbu é batizado à força e recebe o nome de Bento, um ato de violência simbólica; a necessidade de aprender a língua portuguesa para sobreviver.

Poder Afetivo (Sedução): Exercido por meio de relações ambíguas que misturam afeto e controle.

Exemplos: A cabana de Elia, que parece um refúgio, mas se revela uma armadilha; a fazenda de Tião e Meiria, onde o acolhimento maternal de Meiria se transforma em uma tentativa de apropriação simbólica de Tumbu como filho, gerando um profundo conflito no protagonista.

A tabela abaixo exemplifica como diferentes espaços na obra funcionam como territórios de poder:

Espaço	Tipo	Forma de Poder	Domínio Exercido
Aldeia dos Aimimi	Cenário	Coerção	Aprisionamento e venda do povo Kuolela aos "Brancões".
Navio negreiro	Cenário	Coerção	Punição, violência extrema, desumanização dos corpos.
Cabana de Elia	Cenário	Sedução	Acolhimento afetivo seguido de traição e venda de Tumbu.
Engenho de açúcar	Cenário	Coerção	Trabalho forçado sob chicote e vigilância.
Casa-Grande	Cenário	Coerção	Castigos físicos e psicológicos.
Senzala	Cenário	Coerção	Reclusão e controle coletivo dos escravizados.
Capela	Cenário	Coerção e Sedução	Batismo forçado, imposição da identidade cristã e apagamento cultural.
Fazenda de Tião e Meiria	Cenário	Sedução Afetiva	Acolhimento com apropriação simbólica de Tumbu como filho adotivo.

AS FUNÇÕES DO ESPAÇO EM TUMBU

Para a topoanálise, os espaços exercem funções dinâmicas na narrativa. Ozíris Borges Filho destaca as sete principais funções. A seguir, apresentamos as funções topoanalíticas aplicadas à obra Tumbu:

Caracterizar as personagens: O espaço revela o contexto socioeconômico, cultural e psicológico de quem o habita.

1

Exemplos: A Aldeia Kuolela caracteriza a infância de Tumbu, marcada pela cultura oral e pela vida comunitária. Em contraste, a Casa-Grande caracteriza a elite branca colonial, com seu luxo e poder abusivo. A senzala, por sua vez, caracteriza a coletividade e o sofrimento comum dos escravizados.

Influenciar as personagens (e também sofrer suas ações): O espaço atua sobre as personagens, transformando-as.

2

Exemplos: O ambiente hostil da plantação em Intapessuma transforma a mãe de Tumbu, que é encontrada envelhecida e doente pela exploração. O navio negreiro, com suas condições degradantes, provoca sofrimento e desespero nos africanos.

Propiciar a ação: O espaço viabiliza ou favorece a ocorrência de uma ação, sem necessariamente determiná-la.

3

Exemplos: O rio Beberibe e a canoa propiciam a fuga de Tumbu dos capangas de Donana. Sem o rio, a fuga não seria possível daquela maneira.



4

Situar a personagem geograficamente: É a função mais denotativa do espaço, indicando apenas onde a ação acontece.

Exemplos: Espaços como Recife, Olinda, e o sertão da província servem para mapear a jornada de Tumbu pelo Brasil colonial, sem necessariamente carregar um simbolismo imediato.

5

Representar os sentimentos (Espaço Homólogo): Ocorre quando há uma analogia ou sintonia entre o espaço e o estado emocional da personagem.

Exemplos: Ao atravessar o sertão, descrito como um "deserto de fogo e pedra", o espaço reflete a solidão, o medo e a determinação de Tumbu. A noite escura e solitária no porto, após presenciar o enforcamento do pai, espelha o luto e o isolamento do protagonista.

6

Estabelecer contraste com as personagens (Espaço Heterólogo): Ocorre quando o espaço é indiferente ou se opõe ao sentimento da personagem.

Exemplos: O casarão acolhedor de Meiria contrasta com a angústia e a culpa que Tumbu sente por querer partir para procurar seus pais. A cidade colonial movimentada contrasta com a invisibilidade da dor e do sofrimento dos escravizados.

7

Antecipar a narrativa (Prolepse Espacial): Quando índices presentes no espaço sugerem ao leitor o que pode acontecer em seguida.

Exemplos: A visão do navio negreiro no início, mesmo antes de Tumbu embarcar, já antecipa a jornada de sofrimento e a travessia que definirá seu destino. Os contornos da serra no sertão anunciam a emboscada e a traição que virão.

A PERCEPÇÃO DO MUNDO: ESPACIALIZAÇÃO E GRADIENTES SENSORIAIS

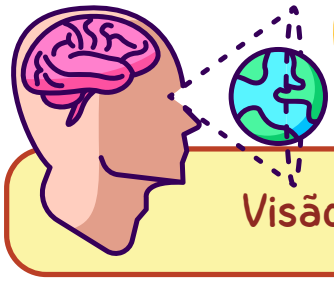


ESPACIALIZAÇÃO: REFLEXA E SUBJETIVA

A espacialização refere-se à maneira como o espaço é apresentado. Em Tumbu, a narrativa é em primeira pessoa, portanto temos uma espacialização reflexa: os espaços são percebidos através do olhar e da subjetividade do próprio Tumbu.

É a percepção do protagonista, marcada por sua cultura e suas emoções, que nos guia. A descrição é também subjetiva, como no trecho em que ele descreve o sertão: "A paisagem do lugar era incrível. Lembrava o fundo do mar, só que sem água. (...) O sol afiado chicoteava minha pele sem alívio. O chão rachado de tão seco parecia feito de brasa." (Leal, 2007, p. 104-105).

OS GRADIENTES SENSORIAIS



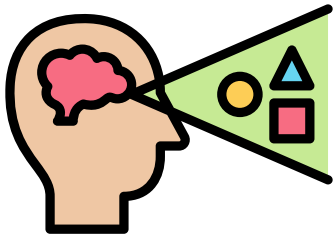
Visão

É o sentido do estranhamento e da vigilância. Tumbu descreve a aparência dos Brancões ("pele branquinha... que nem uma nuvem sem chuva") e observa a hierarquia social de Recife ("dava para perceber que os de pele branca é que eram os chefes do lugar").

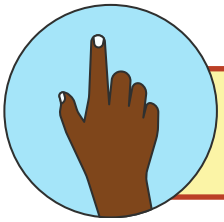


Audição

É o sentido do perigo e da esperança. No início, Tumbu ouve o "som de flecha" que anuncia o ataque. No navio, ouve "gritos, os gemidos, os lamentos dos prisioneiros". Mas é também pela audição que ele percebe os passos silenciosos de Pedu, que lhe traz ajuda.



> *Meus olhos não paravam quietos. Tudo era muito colorido, estranho, diferente, confuso.*
> (Leal, 2007, p. 34)

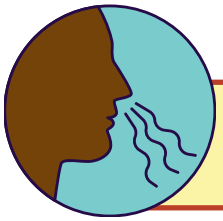


TATO

> (...) *sorrindo mais e limpando as lágrimas que me rolavam pelas bochechas. Então pôs as mãos sobre minha cabeça, encostou o rosto no meu e me abraçou.*
> (Leal, 2007, p. 189).

É o sentido da violência e do afeto. Tumbu sente os "pés do pai em suas costas" no último ato de proteção, mas também sente a "brasa quente" com que Rodriguinho o queima e a dor das "chicotadas".

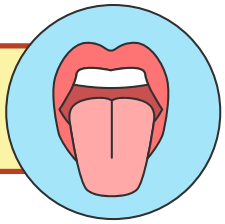
> (...) *um saco cheio de umas frutas amarelas muito azedas, que tinham um caroço duro na ponta. Bebi a água e comi as frutas em poucos minutos.*
> (Leal, 2007, p. 36)



OLFATO

É, predominantemente, o sentido da repulsa e da degradação. O cheiro dos Brancões ("fediam muito") e, principalmente, do porão do navio ("fedia mais que vinte e cinco leões mortos") constroem a atmosfera de um mundo hostil e desumano.

PALADAR



É o sentido da precariedade. A comida oferecida por Pedu tem "gosto péssimo" e a bebida é "amarga e azeda", simbolizando a escassez e o estranhamento cultural alimentar.



Analisar os gradientes sensoriais em *Tumbu* (2007) permite que os leitores compreendam como o sofrimento da escravização é sentido no corpo, por meio do frio, da fome, da dor, dos cheiros e dos sons.

CAPÍTULO 4

A SEQUÊNCIA EXPANDIDA EM CLUBES DE LEITURA

Este capítulo apresenta um roteiro prático para implementação da Sequência Expandida de Rildo Cosson, adaptada para incorporar a topoanálise como ferramenta de interpretação literária. A metodologia articula leitura, análise espacial e produção criativa em um processo sistemático de letramento literário.

A Sequência Expandida, proposta por Rildo Cosson (2022), é uma metodologia para o ensino de literatura que organiza o trabalho em sete etapas. Ela busca equilibrar a experiência de leitura (fruição) com a aprendizagem sobre a literatura (análise e contextualização).

AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA

1 MOTIVAÇÃO

Despertar o interesse dos alunos para a obra, geralmente por meio de um texto ou tema correlato.

2 INTRODUÇÃO

Apresentar formalmente a obra, o autor e o contexto, levantando hipóteses sobre a narrativa.

3 LEITURA

O ato de ler o texto, que pode ocorrer individualmente ou em círculos/clubes de leitura.

4 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Um primeiro debate para compartilhar as impressões iniciais e discutir o texto literário.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO

Aprofundar a análise da obra a partir de um viés específico (histórico, estilístico, etc.). É aqui que a topoanálise entrará como foco principal.

6 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Um novo debate ou uma atividade lúdica que permite uma compreensão mais profunda da literatura explorada.

7 EXPANSÃO

Expansão: Conectar a leitura a outras linguagens ou produzir um novo texto a partir da obra lida (ex: resenha, relato criativo, ilustração).

IMPORTANTE

Esta proposta articula a sequência expandida com as práticas de leitura coletiva vivenciadas pelos clubes de leitura. A turma é dividida em grupos fixos, e em cada etapa, as atividades são realizadas de forma colaborativa dentro desses clubes. Para orientar a Contextualização Poética (o estudo da estrutura da obra) com foco na topoanálise, criamos os Cartões de Função.

A aplicação completa da sequência pode durar cerca de 40 aulas, mas pode ser adaptada (reduzida ou expandida) conforme a realidade de cada turma. O ideal é que os encontros dos clubes de leitura ocorram com regularidade (semanalmente).



OS CARTÕES DE FUNÇÃO: FERRAMENTAS PARA A TOPOANÁLISE

Para tornar a topoanálise uma tarefa concreta e colaborativa dentro dos clubes de leitura, adaptamos a ideia das funções de Cosson e criamos cinco papéis específicos, cada um focado em uma categoria da teoria de Borges Filho.

Cada aluno do clube recebe um "Cartão de Função" (que pode ser um marca-página impresso). Durante a leitura de um trecho ou capítulo, o estudante deve ficar atento aos elementos relacionados à sua função e fazer anotações para compartilhar com o clube durante a contextualização ou debates.

OS CARTÕES DE FUNÇÃO DA TOPOANÁLISE

1 INVENTARIANTE

Função: Fazer a topografia literária do trecho lido.

Tarefas: Identificar os macroespaços e microespaços. Classificar os microespaços em cenário ou natureza. Mapear o percurso espacial dos personagens.

2 ANALISTA ESPACIAL

Função: Analisar as funções que os espaços desempenham na narrativa.

Tarefas: Identificar qual das sete funções (caracterizar, influenciar, propiciar a ação, etc.) é mais proeminente em um determinado espaço. Explicar como o espaço está agindo na cena.

3 SENSORIALISTA

Função: Analisar como o espaço é percebido pelos gradientes sensoriais.

Tarefas: Identificar trechos em que a visão, audição, olfato, tato ou paladar são usados para descrever um espaço ou a experiência de um personagem nele.

4 GRAMÁTICO ESPACIAL

Função: Investigar a morfossintaxe espacial.

Tarefas: Identificar verbos de movimento, advérbios de lugar, preposições e adjetivos que são importantes para construir o espaço na linguagem.

5 PESQUISADOR / COORDENADOR

Função: Mediar a discussão e aprofundar a análise.

Tarefas: Coordenar o debate, garantir que todos participem, elaborar perguntas para o clube com base no roteiro da topoanálise e ser o responsável pelo registro das conclusões no Diário de Leitura do clube.





DIÁRIO DE LEITURA

Cada clube deve ter um caderno que funcionará como seu Diário de Leitura coletivo. Nele, o Pesquisador (ou todos os membros, em revezamento) registrará as descobertas de cada função, as conclusões dos debates, e os alunos podem colar suas produções (textos, ilustrações, mapas). O diário se torna o portfólio do percurso de leitura do grupo.

COMO DESENVOLVER AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA EM SALA DE AULA

A seguir, apresentamos um plano de ação detalhado, baseado na aplicação da pesquisa. A sugestão é de 40 aulas, mas a duração é flexível e pode ser adaptada à sua realidade.

1 MODELAGEM - 4 AULAS

OBJETIVO

Conhecer os principais conceitos da topoanálise e aplicá-los no roteiro de análise.

COMO FAZER

1. Aulas expositivas (2 aulas): Apresente de forma didática os quatro conceitos da topoanálise que serão trabalhados: inventário de espaços, funções do espaço, gradientes sensoriais e morfossintaxe espacial. Use exemplos simples e visuais.

2.Oficina de Topoanálise (2 aulas): Realize uma análise coletiva do primeiro capítulo de Tumbu.

I. Faça a releitura do capítulo com a turma.

II. Discuta as primeiras impressões sobre os espaços (Ex: “Qual o espaço mais marcante do capítulo?”).

III. Entregue um roteiro de análise (veja modelo nos anexos) e preencha-o junto com a turma na lousa, mostrando na prática como identificar cada elemento.

RECURSOS

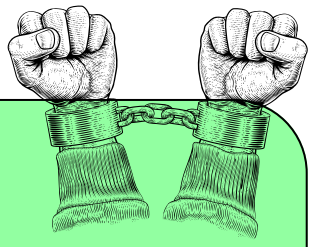
- Data show
- Notebook e acessórios
- Slides explicativos com exemplos práticos
- Cronograma impresso
- Roteiros de análise impressos

CONTEÚDOS ABORDADOS

- Definição de topoanálise
- Inventário dos espaços (macro e microespaços/ Percurso espacial)
- Cenário vs. Natureza
- As sete funções do espaço
- Gradientes sensoriais
- Morfossintaxe espacial

A motivação prepara os estudantes para a leitura através da ativação de conhecimentos prévios sobre o tema da escravidão e da diáspora africana.

Para esta etapa, o(a) educador(a) deve conduzir a leitura e discussão da 5ª parte do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves, focando na desumanização dos escravizados e na construção espacial da tragédia.



2 MOTIVAÇÃO - 2 AULAS

OBJETIVO

Conhecer a temática da obra Tumbu, ativando seus conhecimentos sobre a escravidão e o tráfico negreiro.

COMO FAZER

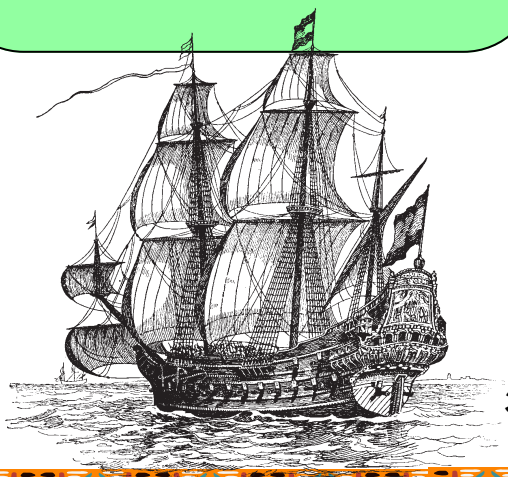
1.Organize a sala em círculo e distribua cópias da quinta parte do poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves.

2.Promova diferentes modalidades de leitura: silenciosa, em voz alta por alunos e, por fim, uma leitura expressiva feita por você. A experiência mostra que a leitura do professor é crucial para a compreensão do texto poético.

3. Conduza um debate sobre o poema, conectando-o ao que os alunos já sabem sobre o tema a partir das aulas de História. Isso preparará o terreno para a leitura da obra principal.

RECURSO

- Cópias da 5ª parte do poema "Navio Negreiro" de Castro Alves.



DICAS

Discuta com a turma sobre os espaços do poema: navio, porão, oceano, África.
Como esses espaços constroem o sofrimento dos africanos?

Faça a contextualização histórica do tráfico negreiro, estabelecendo pontes com a obra que será lida.

A motivação prepara os estudantes para a leitura através da ativação de conhecimentos prévios sobre o tema da escravidão e da diáspora africana.

Para esta etapa, o(a) educador(a) deve conduzir a leitura e discussão da 5ª parte do poema "Navio Negreiro" de Castro Alves, focando na desumanização dos escravizados e na construção espacial da tragédia.

3 INTRODUÇÃO - 2 AULAS

OBJETIVO
Formular hipóteses sobre a narrativa Tumbu a partir da análise da capa e conhecer os critérios para a escolha da obra para o projeto de letramento literário.

COMO FAZER
1.Entregue um exemplar do livro a cada aluno (ou dupla/,clube conforme a disponibilidade).

2.Análise da capa: Peça que observem a capa e respondam a perguntas norteadoras (veja sugestões nos anexos). O objetivo é que eles imaginem o enredo, o personagem, o cenário e os possíveis conflitos.

3.Leitura da quarta capa: Após o debate, peça que leiam a quarta capa e comparem com as hipóteses que levantaram.

4. Justificativa da escolha: Explique os critérios de seleção da obra, enfatizando sua riqueza espacial e relevância histórica.

5. Apresentação do projeto: Explique aos alunos como será a jornada de leitura: em clubes, com os cartões de função e as etapas da Sequência Expandida.

RECURSOS

- Cópia com as perguntas para o(a) educador(a)
- Exemplares do livro Tumbu em quantidade suficiente para todos os alunos.

DICAS

Planeje a aquisição dos livros com antecedência para garantir um exemplar para cada aluno e evitar sentimentos de exclusão

Para a leitura integral da obra, pode-se dividir o livro em cinco leituras (de quatro ou cinco capítulos). Assim, a primeira leitura foca na fruição e compreensão global dos capítulos 1 a 4, estabelecendo o primeiro contato significativo com a narrativa.

4 LEITURAS E DEBATES

OBJETIVO
Realizar a leitura integral da obra de forma colaborativa.

COMO FAZER
1.Defina um cronograma de leitura: Divida o livro em partes (ex: 4 capítulos por encontro).

2.Seja flexível: A leitura em casa pode não funcionar para todos os alunos. Portanto, considere realizar a maior parte da leitura em sala de aula.

3.Oriente os alunos a realizar a leitura dos primeiros capítulos da obra Tumbu (1 a 4) em seus seus clubes de leitura.

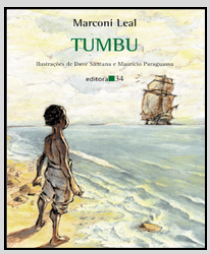
LEITURA NOS CLUBES
1.Permita que os clubes se espalhem por diferentes espaços da escola (pátio, biblioteca) para criar um ambiente mais dinâmico e evitar que um clube atrapalhe o outro durante os debates.

2.Oriente os alunos ler, preferencialmente, em silêncio ou alternarem entre leitura silenciosa e em voz alta.

3.Seja flexível com o cronograma. Para alguns alunos é preferível parar para debater após cada capítulo em vez de realizar a discussão somente após ler os quatro capítulos. E isso pode atrasar o cronograma de leitura.

RECURSOS

Exemplares do livro Tumbu em quantidade suficiente para todos os alunos.



ACOMPANHAMENTO

- Circular entre os clubes
- Observar reações dos estudantes
- Auxiliar com dificuldades de vocabulário
- Estimular discussões espontâneas
- Registrar observações para avaliação

A primeira interpretação promove discussão sobre os capítulos iniciais através de dinâmicas participativas que estimulam o compartilhamento de impressões.

Após a leitura integral da obra, a segunda interpretação promove uma visão global da narrativa, permitindo sínteses e conexões mais complexas.

5 I E II INTERPRETAÇÃO

DURAÇÃO
As etapas de Interpretação têm duração de 4 aulas (2 para a primeira e 2 para a segunda)

OBJETIVO
Participar ativamente da discussão sobre o enredo, personagens e temas da obra.

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO (após a leitura inicial)
1.Dinâmica do Repolho: Prepare um "repolho" com folhas de papel, cada uma contendo uma pergunta sobre os primeiros capítulos (veja sugestões adaptadas de Cosson nos anexos).

2.Com a turma em círculo, passe o repolho de mão em mão ao som de uma música. Quando a música para, quem está com o repolho retira uma folha e responde à pergunta.

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO (após a leitura integral):
1.Repita a dinâmica do repolho, agora com perguntas que abranjam toda a obra, explorando os desdobramentos da trama e o desenvolvimento dos personagens. Essa atividade permite que a turma compartilhe suas percepções globais sobre a leitura.

RECURSO

Repolho de perguntas



CLUBES DE LEITURA

- Coordenadores dos clubes elaboram questões específicas sobre os capítulos lidos, estimulando a autonomia e liderança.
- Cada clube debate internamente as questões propostas, registrando conclusões no diário de leitura coletivo.

A contextualização poética constitui o núcleo da metodologia, onde os clubes aplicam sistematicamente a topoanálise aos capítulos da obra, desenvolvendo competências de análise literária.

6 A CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA

DURAÇÃO
Cerca de 10 aulas

OBJETIVO
Aplicar sistematicamente as ferramentas da topoanálise para aprofundar a compreensão da obra.

COMO FAZER
1.Distribua os Cartões de Função: Em cada clube, um aluno assume um dos papéis (inventariante, analista, sensorialista, gramático, pesquisador). As funções podem rotacionar nos encontros seguintes.

2.Encontros dos Clubes: Após a leitura de cada trecho do livro, os clubes se reúnem para a contextualização. Cada membro, com base em sua função, faz anotações em um Diário de Leitura coletivo. O Diário pode ser um caderno onde eles colam suas anotações, fazem desenhos e registram os debates.

3.Mediação do(a) educador(a): Circule pelos grupos, tire dúvidas, provoque reflexões e observe a dinâmica. Os alunos podem ter dificuldade inicial com as funções do espaço ou com a morfossintaxe espacial. Observe também as dinâmicas de cooperação, como a dos coordenadores que auxiliam os colegas.

ENCONTROS DOS CLUBES

I Encontro - Análise topoanalítica dos capítulos 1-4 usando os cartões de função. Registro das descobertas no diário coletivo.
II Encontro - Leitura dos capítulos 5-8 e aplicação da topoanálise. Comparação com análises anteriores.
III Encontro - Capítulos 9-12. Aprofundamento das análises espaciais e identificação de padrões narrativos.
IV Encontro - Capítulos 13-16. Sistematização das funções espaciais e gradientes sensoriais identificados.
V Encontro - Capítulos 17-21. Análise do desfecho e síntese das descobertas topoanalíticas.

A contextualização geral sistematiza as descobertas sobre os espaços narrativos através de atividades lúdicas que consolidam a aprendizagem.

7 A CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

DURAÇÃO
4 aulas: Torta na Cara (2 aulas) e Verdadeiro ou Falso (2 aulas)

OBJETIVO
Revisar e consolidar os conhecimentos sobre a topoanálise da obra de forma lúdica e engajadora.

COMO FAZER
1.Torta na Cara:
Elabore perguntas objetivas sobre os espaços da narrativa.
Divida a turma em duplas ou times. Quem responder corretamente aplica uma "torta" (chantilly em um prato) no adversário. A dinâmica é agitada e divertida, mas exige organização.

2.Verdadeiro ou Falso:
Elabore uma lista de sentenças sobre a obra e seus espaços.
Delimite dois espaços na sala ou no pátio, um para "Verdadeiro" e outro para "Falso".
Leia as sentenças em sequência rápida. Os alunos devem pular para o lado correspondente. Quem errar ou demorar é eliminado.

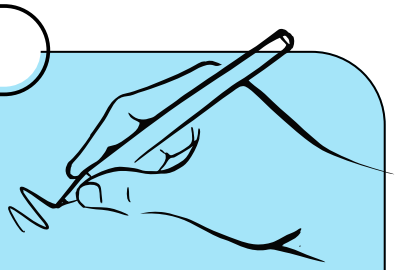
EXEMPLOS DE QUESTÕES

1. O percurso espacial total da narrativa, do seu início ao fim, acontece entre quais pontos?
A) Inicia na aldeia Kuolela (África) e termina nas proximidades da mesma aldeia.
B) Começa na África e termina definitivamente no Brasil, sem retorno.
C) Inicia em um navio negreiro e termina em uma fazenda em Olinda.
D) Ocorre inteiramente no Brasil, entre as cidades de Recife e Olinda.

2. Que espaço natural, inicialmente uma barreira de travessia forçada, se transforma em um local de esperança e reencontro no final da história?
A) A floresta africana.
B) O Oceano Atlântico.
C) Deserto de fogo e pedra (sertão)
D) O Rio Beberibe

A expansão da sequência expandida permite aos estudantes aplicar criativamente os conhecimentos adquiridos, produzindo textos que demonstram apropriação da análise espacial.

8 A EXPANSÃO



DURAÇÃO
2 aulas

OBJETIVO
Aplicar os conhecimentos geográficos, literários e históricos em uma produção textual baseada na obra Tumbu.

COMO FAZER
1. Ministre uma aula expositiva ensinando as características do gênero relato de viagem. Mostre exemplos de relatos de viagem aos alunos.

2. Proposta de Escrita Criativa: Proponha que os alunos escrevam um relato de viagem fictício, enfocando o retorno do protagonista à África para reencontrar Uembu. Se preferirem, os estudantes podem escrever a continuação da história, dando sequência ao capítulo 21.

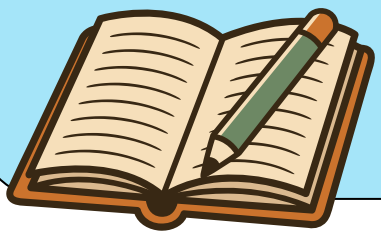
PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Oriente os estudantes a produzir o texto narrando o retorno de Tumbu à África para reencontrar Uembu, utilizando:

- Gradientes sensoriais para criar imersão
- Descrições espaciais detalhadas
- Contexto histórico adequado
- Perspectiva crítica ou romântica
- Recursos criativos e autorais



ALTERNATIVA

Estudantes podem escolher entre continuar a história ou reescrever o último capítulo.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Uso adequado dos gradientes sensoriais
- Coerência com o contexto histórico
- Criatividade na construção espacial
- Qualidade da escrita e organização
- Originalidade e voz autoral

A avaliação deve ser processual, formativa e participativa, valorizando tanto o produto final quanto o processo de construção das aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação da Sequência Expandida ocorre por meio da Autoavaliação Individual, pela Avaliação dos Clubes e pela análise dos Diários de Leitura.

9 A AVALIAÇÃO

DURAÇÃO
4 aulas

OBJETIVO
Refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o trabalho colaborativo.

COMO FAZER

1.Autoavaliação Individual (1 aula):
Distribua um questionário de autoavaliação para que cada aluno reflita sobre sua participação, seus aprendizados e suas dificuldades (ver modelo nos anexos).

2.Avaliação dos Clubes (1 aula):
Entregue um roteiro de avaliação para os clubes. Os grupos devem se reunir e, mediados pelo coordenador, debater seu desempenho coletivo com base em critérios como colaboração, respeito, inclusão e superação de desafios (ver modelo nos anexos).

3.Roda de Conversa Final (2 aulas): Promova uma grande roda de conversa onde os representantes de cada clube compartilham as conclusões da avaliação do grupo e as sugestões para projetos futuros. Esse é um momento de fechamento e celebração da jornada coletiva.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os modelos de instrumentos avaliativos podem ser adaptados conforme as necessidades específicas de cada contexto educacional.
Roteiro de Autoavaliação;
Avaliação dos Clubes.

RESULTADOS ESPERADOS

Esta proposta pode desenvolver competências que transcendem o ensino de literatura, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

- Letramento Literário
- Competências Socioemocionais
- Pensamento Crítico
- Interdisciplinaridade

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste percurso didático, que se propôs a transformar uma pesquisa acadêmica em um instrumento pedagógico aplicável para outras escolas e níveis de ensino. A jornada aqui proposta, que entrelaça clubes de leitura, topoanálise e a obra Tumbu, valida o potencial da leitura literária como prática interdisciplinar, crítica e humanizadora.

Os resultados alcançados com uma turma de 8º ano reforçam o que teóricos como Rildo Cosson defendem: a leitura se fortalece na comunidade, no diálogo e na troca. Os clubes de leitura se provaram espaços importantes para a interpretação colaborativa e para o exercício da empatia, da liderança e da inclusão.

A topoanálise, por sua vez, deixou de ser um conceito acadêmico distante para se tornar uma ferramenta que permitiu aos estudantes enxergar a literatura de uma nova maneira. Ao investigar como os espaços são construídos e o que eles significam, os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda das relações de poder, dos contextos histórico-sociais e da própria arte da narrativa. A criação dos Cartões de Função adaptados para a topoanálise representa uma contribuição metodológica concreta, um recurso que pode ser replicado e reinventado por outros educadores.

Sabemos que caminho não é livre de desafios. A realidade escolar impõe suas limitações, como os imprevistos no cronograma, a falta de material ou o cansaço dos estudantes em um regime de tempo integral. Este caderno não ignora essas dificuldades; pelo contrário, as reconhece e encoraja a flexibilidade, a adaptação e a escuta atenta das necessidades da sua turma.

Esperamos que este material sirva como um ponto de partida. Que ele inspire futuras pesquisas e, principalmente, futuras práticas que continuem a explorar o potencial da análise espacial para o ensino de literatura. Que a jornada de Tumbu por tantos espaços de dor e resistência possa ecoar em nossas salas de aula como um convite para lermos não apenas as palavras, mas os mundos que elas constroem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BORGES FILHO, Ozíris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. Franca: Ribeirão, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 12 jul. 2023.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 1. ed., 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 1. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed., 13ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022.

ANEXOS

A seguir, apresentamos alguns anexos que foram utilizados ou produzidos durante a pesquisa e que podem ser adaptados para outros projetos de letramento literário ou de análise do espaço na obra literária.

INTRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA– ANÁLISE DA CAPA DA OBRA TUMBU

1. Ao observar a capa, que tipo de história você imagina que vai encontrar? Uma aventura, um mistério, um drama? Que elementos na imagem te dão essa pista?
Sugestão de resposta: A capa tem uma forte vibe de aventura e drama histórico. O navio antigo no horizonte sugere uma grande viagem pelo mar, e a praia com o oceano imenso dá a ideia de que uma jornada está prestes a começar ou acabou de terminar.

2. Quem parece ser o personagem principal da história? O que na imagem faz você pensar que é ele?
Sugestão de resposta: O personagem principal provavelmente é o menino que está na praia. Ele está no centro da imagem, e toda a atenção (a nossa e a dele) está voltada para o navio, mostrando que a história deve girar em torno dele.

3. Onde você acha que essa história acontece? Que detalhes na paisagem te ajudam a imaginar esse lugar?
Sugestão de resposta: A história parece se passar em um lugar de praia, numa região tropical, como a costa da África ou do Brasil. As pistas são a areia, o mar aberto e a vegetação, que sugerem um clima quente.

4. Em que época você diria que essa história se passa? Que objeto ou detalhe na capa te transporta para o passado?
Sugestão de resposta: Provavelmente no passado, durante o período colonial (entre os séculos 16 e 19). A principal pista é o navio antigo a vela, um tipo de embarcação comum naquela época. Além disso, não vemos nada moderno na imagem, como prédios ou barcos a motor.

5. Quem ou o que poderia ser o vilão ou a força contrária na história do personagem?
Sugestão de resposta: Considerando o navio antigo e o contexto da época, os antagonistas (a força de oposição) poderiam ser traficantes de pessoas, colonizadores ou até piratas.

6. Qual objeto na capa parece ser o mais importante para a história? Por quê?
Sugestão de resposta: O navio é o elemento-chave. Ele pode ser o ponto de partida de toda a história (a chegada ou a partida dele muda tudo para o personagem). O navio também representa a jornada e a travessia forçada de africanos, sendo um símbolo central da história.

7. A cena na capa parece ser de uma partida, uma chegada ou uma espera? Por que você acha isso?
Sugestão de resposta: Pode ser uma mistura de partida e espera. O navio está longe, o que sugere que ele pode estar indo embora (partida), enquanto o menino observa da praia, como se estivesse esperando algo ou alguém.

8. Qual você acha que será o maior desafio ou problema que o personagem principal vai enfrentar na história?
Sugestão de resposta: O conflito principal pode ser a luta pela sobrevivência durante uma viagem forçada, a dor da separação da família e de sua terra, ou a busca pela liberdade.

9. Para o personagem, o que o navio pode representar: esperança ou perigo? Fuga ou captura? Explique sua escolha.
Sugestão de resposta: O navio pode ter um significado duplo. Pode ser perigo, representando a ameaça de ser capturado e levado embora. Ao mesmo tempo, dependendo da história, poderia ser esperança, como uma chance de fuga ou de uma nova vida. Essa dúvida é o que cria o suspense na capa.

10. Que sentimentos essa capa desperta em você? Que detalhes do desenho (cores, posição do personagem) ajudam a criar essa emoção?
Sugestão de resposta: A capa pode transmitir uma mistura de solidão, saudade e expectativa. A imagem do menino sozinho em uma praia imensa, olhando para um navio distante, cria uma forte sensação de incerteza: não sabemos se ele está triste por algo que perdeu ou esperançoso pelo que está por vir.

ROTEIRO TOPOANALÍTICO - MODELAGEM

CLUBE:

CAPÍTULO 1: PÁGINAS 9 A 14

MAPEAMENTO DO ESPAÇO

Liste todos os espaços do capítulo e classifique em (N) para Natureza e (C) para Cenário.

MAPA SENSORIAL

Identifique 2 exemplos para cada gradiente sensorial que encontrar no texto (audição, visão e tato).

FUNÇÕES EM AÇÃO

Escolha os 3 espaços mais importantes do capítulo e explique qual função eles desempenham na narrativa

PISTAS GRAMATICAIS:

Encontre no texto:
3 verbos de movimento (horizontal ou vertical).
2 advérbios ou adjuntos adverbiais de lugar.
1 pronome demonstrativo que se refere a espaço.

PERCURSO ESPACIAL

Registre os espaços que compõem o Percurso Espacial do capítulo

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM CLUBES DE LEITURA

OBRA LITERÁRIA: TUMBU

AUTOAVALIAÇÃO

Instrução: Agora, vamos refletir sobre a nossa jornada!
Responda às perguntas a seguir com sinceridade, pensando em sua participação no clube de leitura, em seu aprendizado e nas atividades que realizamos durante a Sequência Expandida.

MINHA EXPERIÊNCIA PESSOAL COM A LEITURA

1.Qual foi a parte da jornada de Tumbu que mais me marcou? Por quê?

2.Eu me interessei pela história a ponto de querer ler mais em casa ou preferi seguir apenas o ritmo da leitura na escola?

3.Houve trechos da história que achei divertidos ou engraçados? Quais?

MINHA ATUAÇÃO NO CLUBE DE LEITURA

4. Eu participei ativamente dos debates ou preferi ficar em silêncio? Eu me senti à vontade para dar minha opinião no meu clube de leitura?

5. Consegui manter o foco durante a leitura e as discussões ou me distraí com conversas paralelas?

6. Quando tive uma dúvida sobre a história ou sobre minha função topoanalítica, eu busquei ajuda dos meus colegas ou da professora?

7. Ajudei os colegas do clube com outras funções quando foi preciso?

8. Qual foi a minha maior contribuição para o clube durante o projeto?

9. A opinião dos meus colegas foi importante para mim? Ouvir os outros mudou minha forma de ver algum personagem ou acontecimento da história?

10. Como eu avalio a atuação do(a) coordenador(a) do meu clube na organização das tarefas e na mediação dos debates?

AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

11. Começar o projeto com o poema “Navio Negreiro” me ajudou a entender melhor o tema principal do livro Tumbu?

12. Pensando na minha função específica na topoanálise (analista, sensorialista, inventariante, gramático), tive facilidade ou dificuldade para realizar a tarefa?

13. Sobre a teoria da topoanálise, qual dos conceitos tive mais facilidade de compreender? E qual foi o mais difícil? (funções do espaço, gradientes sensoriais, inventário ou morfossintaxe)

14. Gostei mais das atividades criativas (como fazer ilustrações) ou das atividades mais metódicas, como preencher o roteiro topoanalítico do capítulo 1)?

15. As atividades mais agitadas, como a “Torta na Cara” e o jogo do “Verdadeiro ou Falso”, me ajudaram a aprender sobre a obra ou serviram mais como um momento de diversão?



PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM CLUBES DE LEITURA

OBRA LITERÁRIA: TUMBU

AVALIAÇÃO DOS CLUBES DE LEITURA

Instrução: Vamos pensar juntos sobre como nosso clube de leitura trabalhou durante o projeto de letramento literário!

RESPEITO E COLABORAÇÃO

1.Todos no nosso clube tiveram a chance de falar durante os debates? Respeitamos a vez e a opinião de cada um?

2. Nosso clube estava mais preocupado em terminar a tarefa e preencher o Diário de Leitura ou em realmente debater e entender a história?

3. Qual foi o melhor momento de cooperação do nosso clube, em que realmente trabalhamos como um time para debater a obra ou para realizar as atividades propostas pela professora?

LIDERANÇA E ORGANIZAÇÃO

4. O nosso clube conseguiu se organizar para fazer as leituras e as atividades ou tivemos dificuldades com o andamento do trabalho?

5. As funções do roteiro topoanalítico (analista, sensorialista, gramático, inventariante) foram bem divididas no nosso clube ou alguns colegas acabaram fazendo mais tarefas que outros?

6. O nosso coordenador ajudou o grupo a se manter focado e disciplinado?

7. Apesar da liderança do coordenador do clube, outros integrantes ajudaram a organizar as atividades?

INCLUSÃO E EMPATIA

8. Quando um colega tinha dificuldade para ler um trecho ou para expressar uma ideia, qual era a sua reação? Como o nosso clube agiu nesses momentos para apoiar e demonstrar compreensão?

9. Nosso clube demonstrou paciência e ajudou os colegas que tinham mais dificuldade para ler em voz alta?

10. Como o nosso clube incluiu os colegas que não participavam falando ou escrevendo? Encontramos outras formas de participação, como a ilustração?

SUPERAÇÃO DE DESAFIOS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

11. A ausência de um colega (como a do coordenador) atrapalhou o trabalho do nosso grupo? Como lidamos com isso?

12. Tivemos algum momento de discordância ou tensão em nosso grupo? Como resolvemos? Conseguimos conversar sobre o problema de forma respeitosa para chegar a um acordo?

13. Qual foi o maior desafio que o nosso clube enfrentou durante o projeto? (Ex: interpretação da obra, dificuldade para analisar os espaços, falta de foco, ausência de colegas, etc.).

14. O que fizemos para tentar superar esse desafio?

15. Qual foi a maior qualidade do nosso clube?

PRÓXIMOS PASSOS

16. Como a topoanálise poderá nos ajudar com a interpretação de outras obras literárias?

17. Passamos a olhar para os espaços de uma narrativa de um jeito diferente depois de participar desse projeto?

18. Quais atividades achamos que deveria ter em todos os projetos de leitura?

19. O que o nosso clube poderia fazer diferente para trabalhar ainda melhor em um próximo projeto?

20. Se fôssemos os professores, o que faríamos de diferente neste projeto? Que sugestão daríamos para outros professores que desejam trabalhar a leitura da obra literária Tumbu na perspectiva da topoanálise?

TOPOANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA TUMBU - CAPÍTULO 1

TABELA DE ESPAÇOS

Espaço	C/N	Evidência (citação curta)	Função(ões) e justificativa
Lagoa (interior)	N	“fui atirado para dentro da lagoa...	F.3 propicia; F.6 contraste; F.4 situa
Margem / beira	N	“nadar para a beira da lagoa”; “pus os pés	F.3 fuga/segurança; F.4 transição água -
Floresta (lado/interior)	N	“para dentro da floresta”; “meio da	F.3 perseguição; F.2 obstáculos; F.4
Matos	N	“para dentro dos matos”	F.3 avanço; F.2 aspereza/ritmo.
Bosque (folhagem)	N	“escondidos entre a folhagem de um	F.3 espreita; F.5 ambiente (abrigo).
Tronco de árvore	N	“tronco... meteu sua couraça... ploft!”	F.2 choque interrompe; F.3
Chão / terra	N	“caí de joelhos no chão”; “mão suja de	F.5 luto no solo; F.4 clamor.
Céu/sol/nuvens/vento	N (Amb.)	“luz do sol cor-de-rosa... nuvens	F.5 atmosfera afetiva (paisagem).
Aldeia do narrador	C	“localidades próximas da minha aldeia... em	F.1 mundo social; F.4 origem; território.
Localidades próximas	C	“localidades próximas... em alerta”	F.4 raio de perigo; F.1 coletiva.
Região (macro)	N	“inimigos da região”	F.4 macro-situação.
Aldeia dos Aimimi (prox.)	C (Terr.)	“chegávamos às proximidades da	F.3 objetivo; F.7 confronto/surpresa.
Trilhas e caminhos	C	“Mukondo... entendia de trilhas e caminhos”	F.3 orientação; F.4 deslocamento; F.1
Rede (captura)	C	“meu pai e minha mãe presos na rede”	F.3 sequestro; F.2 imobilidade; F.7
Esconderijo no bosque	N	“escondidos entre a folhagem”	F.3 observar; F.5 medo/estratégia.
Beira/limite	N	“para a beira da lagoa”	F.4 passagem; F.3 retirada.

LEGENDA: C = CENÁRIO; N = NATUREZA; AMB = AMBIENTE; TERR. = TERRITÓRIO; FUNÇÕES F.1–F.7 (BORGES FILHO).

TOPOANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA TUMBU - CAPÍTULO 1

PERCURSO ESPECIAL

Lagoa (N)	Margem da lagoa (N)	Floresta/Matos (N)	Bosque (espreita) (N)	Prox. aldeia Aimimi (C/Terr.)
				

EVENTOS / MARCOS NARRATIVOS

1) “zift” + empurrão: queda na lagoa (deflagrador)
2) Rede: pais capturados
3) Clamor por socorro; decisão e raiva de Tumbu
4) Corrida na floresta; espinhos e cipós ferem
5) Tronco “ploft”; desmaio; reconsideração do plano
6) Prox. aldeia Aimimi; espreita; “surpresa”

MORFOSSINTAXE (LOCUÇÕES/PREPOSIÇÕES + VERBOS)

III LOCUÇÕES/PREPOSIÇÕES ESPACIAIS (COM TRECHOS)

Categoria	**Formas (exemplos)**	**Ocorrência**	**Trecho / linha**
Horizontal – frente	(em) frente (de/a), de frente para, etc.	sim	“na minha frente”
Horizontal – atrás	atrás (de), detrás (de)...	sim	“atrás deles”; “atrás de mim”; “para trás”
Vertical – alto	sobre, em cima (de), acima (de)	sim	“mão sobre a cabeça dela”
Vertical – baixo	sob, embaixo (de), abaixo (de)	sim	“debaixo d’água”
Interiorização	para dentro de, no meio de, entre...	sim	“para dentro da lagoa/floresta”; “no meio”; “entre a folhagem”
Exteriorização	para fora de, fora de	sim	“cabeça para fora da água”
Limite/proximidade	beira de, lado de, proximidades de	sim	“beira da lagoa”; “lado da floresta”; “proximidades da aldeia”

MORFOSSINTAXE (LOCUÇÕES/PREPOSIÇÕES + VERBOS)

IV VERBOS ESPACIAIS (COM TRECHOS)

Tipo	Verbo	Ocorrência	Trecho / anotação
Direção horizontal	ir	sim	“vou com vocês”; “tô indo”
Direção horizontal	vir	sim	“venham comigo!”; “vieram atrás de mim”
Direção horizontal	levar	sim	“levaram… para dentro da floresta”
Direção horizontal	voltar	sim	“voltar até a aldeia”; “volta à aldeia”
Direção horizontal	chegar	sim	“chegavam correndo”; “chegávamos às
Direção horizontal	trazer/partir	não	—
Direção vertical	subir/descer	não	—
Direção vertical	baixar (correlato)	sim	“o céu tinha baixado à terra”
Englobamento	reunir	sim	“com todos da tribo reunidos”
Englobamento	entrar/sair/espalhar …	não explícito	Movimentos por locuções (‘para dentro/fora’)

TOPOANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA TUMBU - CAPÍTULO 1

MORFOSSINTAXE (DEMONSTRATIVOS + ADVÉRBIOS DE LUGAR)

I DEMONSTRATIVOS (DESTACAR NÃO-ESPACIAL)

Forma	Ocorrência	Trecho / anotação
este	não	—
isto	não	—
esse	sim (não-espacial)	“Esse era o efeito...” (ideia/efeito)
isso	sim (não-espacial)	“Isso mesmo” (referência discursiva)
aquele	sim (não-espacial)	“aquele sorriso” (qualidade do objeto)
aquela	sim (temporal)	“Aquela tarde tão calma” (temporal)
aquilo	não	—
aqueloutro	não	—

II ADVÉRBIOS DE LUGAR E RELATIVOS

Forma	Ocorrência	Trecho / anotação
aqui	não	—
cá	não	—
ali	não	—
lá	não	—
acolá	não	—
onde	não explícito	—
por onde	sim	“por onde haviam desaparecido com meus pais”

GRADIENTES SENSORIAIS

Sentido	**Evidências (citações)**
Visão	“vi... presos na rede”; “desapareceram”; “sem sinal”; “mil estrelas”, “luz cor-de-rosa”, “nuvens douradas”; observação dos Aimimi
Audição	“zift”; “grito fino”; “Papai! Mamãe!”; “Socorro!”; vozes de Uembu/Mukondo; “ploft”; “Ai!”
Tato	“pé nas costas”; “debaixo d’água”; “pés no seco/joelhos no chão”; “peito arder”; “mão quente”; “espinhos/cipós”; “tronco no nariz”; “vento morno/cócegas”
Olfato	(sem menções)
Paladar	(sem menções)