



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**IMPLEMENTAÇÃO DO ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL
NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO: EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E
REVERBERAÇÕES**

João Pessoa

2021

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**IMPLEMENTAÇÃO DO ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL
NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO: EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E
REVERBERAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica.

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos.

João Pessoa
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574i Bezerra, Thárcila Ellen Aires.

Implementação do Roteiro Didático Metaprocedimental numa turma de ensino médio : eficiência, eficácia e reverberações / Thárcila Ellen Aires Bezerra. - João Pessoa, 2021.

90 f. : il.

Orientação: Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Roteiro Didático Metaprocedimental. 2. Leitura literária - ensino. 3. Ficcionalização. 4. Mediação. I. Santos, Carmen Sevilla Gonçalves dos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.026(043)

THÁRCILA ELLEN AIRES BEZERRA

**IMPLEMENTAÇÃO DO ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL
NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO: EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E
REVERBERAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em:
28/04/2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
Presidente (PPGL/UFPB)



Profa. Dra. Fabiana Ferreira da Costa
Avaliadora Interna (PPGL/UFPB)



Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota
Avaliador Interno (PPGL/UFPB)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Avaliador Externo (PPGDH/UFPB)

Agradecimentos

A Deus, o mestre a quem dedico minha existência.

Aos meus pais, Marceley Bezerra e Willames Bezerra, pelo incentivo, cuidado, amor e exemplo.

Ao meu esposo, Iago Lopes, meu parceiro de vida, pelo incentivo e por estar comigo compartilhando dificuldades e vitórias.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmen Sevilla, por construir comigo esta pesquisa. Seus ensinamentos, ética, seriedade, sensibilidade e compromisso me inspiram a ser uma pessoa e profissional melhor.

À Profa. Dra Fabiana F. da Costa, por tantos ensinamentos, desde o meu TCC, estágio docência, qualificação e defesa desta dissertação. Um ser humano e docente exemplar!

Ao Prof. Dr. Fernando C. B. Andrade, a quem muito respeito. Seu vasto conhecimento e generosidade me inspiram. Obrigada por contribuir com a minha formação docente e vida.

Ao Prof. Dr. Rildo Cosson, pela gentileza ao aceitar o convite para compor a banca examinadora. Agradeço a disponibilidade e suas ricas contribuições para a melhoria da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Daniela Segabinazi e à Profa. Dra. Brenda Carlos por aceitarem ser suplentes da banca de avaliação.

Aos alunos do 3º ano 12 e 22 que estudaram na Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano no ano de 2019. Obrigada por terem aceitado participar desta pesquisa. E à professora Tamires Santiago, por contribuir e facilitar a realização da pesquisa em suas salas de aula. Vocês foram muito importantes.

À minha amiga, Jennifer Trajano, a quem sempre pude recorrer durante a realização deste trabalho.

Aos colegas e professores do grupo de pesquisa CANAL 67 e PARDAL por tantas descobertas, estudos e conhecimentos compartilhados em nossas reuniões. Obrigada especialmente pela criação do instrumento metodológico apresentado nesta dissertação.

À Fundação CAPES pelo financiamento da bolsa de Mestrado.

[...] Do mundo da leitura para a leitura de mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita.

Marisa Lajolo

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os relatos escritos e orais referentes à leitura literária realizada por duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano, localizada na cidade de João Pessoa-PB, em contexto de sequências didáticas criadas, organizadas e implementadas pela autora desta pesquisa, no dia 02 de dezembro de 2019. Tal empreendimento objetivou analisar, através do uso do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária dos alunos, via relatos de sua experiência estética com o texto. O referido instrumento foi criado e testado pelos Programas CANAL 67 (Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, sexta e sétima artes) e PARDAL (Programa de Aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária) que abarcavam projetos do PIBIC, PROLICEN e PROBEX da Universidade Federal da Paraíba, nos anos de 2015 a 2019. Trata-se de um instrumento estreado teoricamente no pensamento do crítico alemão Wolfgang Iser para o ato de leitura ficcional. Para alcançarmos o propósito ora apresentado, nossos objetivos específicos consistiram em: selecionar duas turmas do Ensino Médio, uma intitulada Grupo de Controle (GC), e a outra, Grupo de Tratamento (GT); observar o método utilizado pela docente para o ensino da leitura literária; escolher um curta-metragem e um conto, juntamente com a docente, considerando o conceito iseriano de Repertório e o conceito vygotkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos; planejar sequências didáticas com e sem a utilização do RDM; implementar as sequências; avaliar suas produções à luz do referencial teórico; e comparar seus resultados. No dia programado, para implementar as sequências, realizamos vivências de apresentação e significação nos dois grupos, esta visando o compartilhamento da leitura pelos alunos e aquela a apresentação dos participantes. A diferença foi a seguinte: no GT exibimos o curta-metragem *The Maker* (KEZELOS, 2015), analisado verbalmente e em conjunto, seguindo a proposta do RDM. Após, lemos o conto *A partida*, de Osman Lins (2003 [1957]) e solicitamos aos alunos que também o analisassem, porém, desta vez, de forma escrita. Já no GC, o curta e o Roteiro não foram utilizados. As produções escritas deveriam relatar as experiências e percepções dos estudantes em relação ao conto. Em síntese, desenvolvemos dois estudos: um com o GC, que não recebeu a mediação guiada pelo RDM, e outro, com o GT, aquele no qual o RDM foi utilizado. Comparamos os resultados obtidos, o que permitiu demonstrar que no Grupo de Tratamento houve um maior detalhamento dos processos de leitura dos alunos. Inferimos, assim, que o uso do RDM concorreu para o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária dos alunos participantes do presente estudo. Esses resultados possibilitaram, por conseguinte, a comprovação da eficácia e eficiência do RDM, bem como a discussão de suas possíveis reverberações metodológicas e teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL. LEITURA LITERÁRIA. FICCIONALIZAÇÃO. MEDIAÇÃO.

ABSTRACT

In this work, we analyze the written and oral reports referring to the literary reading carried out by two classes of the 3rd year of High School at the integral school Lyceu Paraibano, located in the city of João Pessoa-PB, in the context of didactic sequences elaborated, organized and implemented by the author of this research, on December 2, 2019. This action aimed to analyze, by the use of the Meta-procedural Didactic Script (RDM), the development of the fictionalization process in students' literary reading, through reports of their aesthetic experience with the text. This instrument was produced and tested by the Programs CANAL 67 (Cinema Articulated to the Notions of Literary Anthropology, sixth and seventh arts) and PARDAL (Program for the Application of the Meta-procedural Didactic Script in Literary Anthropology) that included PIBIC, PROLICEN and PROBEX projects at the Federal University of Paraíba, in the years 2015 to 2019. It is an instrument theoretically based in the thought of the German critic Wolfgang Iser for the act of fictional reading. In order to achieve the presented purpose, our specific objectives consisted of: selecting two high school classes, one entitled Control Group (CG), and the other, Treatment Group (GT); observing the method used by the teacher to teach literary reading; choosing a short film and a short story, together with the teacher, considering the Iserian concept of Repertoire and the Vygotskian concept of Zone of Proximal Development (ZDP) of the students; planning teaching sequences with and without the use of the RDM; implementing the sequences; evaluating their productions in the light of the theoretical framework; and comparing the results. On the scheduled day, we performed experiences of presentation and meaning in both groups, aiming at the sharing of reading by the students and the presentation of the participants. The difference was as follows: in the GT we exhibited the short film *The Maker* (KEZELOS, 2015), analyzed verbally and together, following the proposal of the RDM. Afterwards, we read the short story *The game*, by Osman Lins (2003 [1957]) and asked the students to also analyze it, but this time, in writing. In the CG, the short story and the Script were not used. The written productions should report the students' experiences and perceptions in relation to the short story. In summary, we developed two studies: one with the GC, which did not receive mediation guided by the RDM, and another, with the GT, the one in which the RDM was used. We compared the results obtained, which allowed us to demonstrate that in the Treatment Group there was a greater detail of the students' reading processes. Thus, we infer that the use of the RDM contributed to the development of the fictionalization process in literary reading of the students participating in the present study. These results enabled, therefore, the proof of the effectiveness and efficiency of the RDM, as well as the discussion of its possible methodological and theoretical reverberations.

KEYWORDS: META-PROCEDURAL DIDATIC SCRIPT. LITERARY READING. FICTIONALIZATION. MEDIATION.

Lista de Quadros

Quadro 1– Diferenças entre a sequência didática do Grupo de Tratamento e do Grupo de Controle	60
Quadro 2– Relatos escritos da experiência estética do Grupo de Controle.....	61
Quadro 3– Relatos orais da experiência estética do Grupo de Tratamento.....	65
Quadro 4– Relatos escritos da experiência estética do Grupo de Tratamento	72
Quadro 5– Identificação dos processos denominados pelos conceitos da teoria iseriana no GT e no GC	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO/ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ARTICULAÇÃO PANORÂMICA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E ANTROPOLOGIA LITERÁRIA: COMO E POR QUE O LEITOR LÊ?.....	17
2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LEITURA DE LITERATURA: UMA POSSÍVEL PONTE	23
2.3 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENCONTRO ENTRE LEITOR IMPLÍCITO E LEITOR REAL	26
2.4 ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E EMANCIPAÇÃO DO LEITOR: UM DESAFIO METODOLÓGICO.....	31
3 O ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM): UM INSTRUMENTO PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	39
4 MÉTODO	54
4.1 DAS PRIMEIRAS ESCOLHAS: ESCOLA, SÉRIE E INSTRUMENTO METODOLÓGICO	54
4.2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS ESCOLHAS	55
4.2.1 “Indique um filme enquanto há tempo”: vivência de apresentação	56
4.2.2 Curtindo o Curta	56
4.2.3 <i>A partida</i> , de Osman Lins: leitura	58
4.2.4 “Meu (des)apego”: vivência de significação	58
4.3 GRUPO DE TRATAMENTO (GT).....	59
4.4 GRUPO DE CONTROLE (GC).....	59
5 ANÁLISE DOS RELATOS ESCRITOS E ORAIS	61
5.1 ORGANIZAÇÃO DE DADOS: GRUPO DE CONTROLE (AQUELE QUE NÃO RECEBEU MEDIAÇÃO VIA RDM)	61
5.2 ORGANIZAÇÃO DE DADOS: GRUPO DE TRATAMENTO (AQUELE QUE RECEBEU MEDIAÇÃO VIA RDM)	64
5.2.1. Dos relatos orais.....	65
5.2.2 Dos relatos escritos	71
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
Apêndice I- Folha do mapeamento do Grupo de Tratamento	90

Apêndice II- Folha do mapeamento do Grupo de Controle.....	91
Apêndice III- Material utilizado na vivência de significação.....	92

1 INTRODUÇÃO

Como deve ser uma aula de literatura? O que é esperado da leitura de textos literários realizada pelos alunos? O que deve ser ensinado? Ou melhor, ensinar literatura é realmente necessário? Observando o sistema de ensino atual do texto literário, é possível extrair as seguintes respostas: aulas de literatura são elaboradas a fim de transmitir conhecimentos sobre a história literária, bem como ler textos com o intuito de descobrir a intenção do autor e aspectos de sua vanguarda. Além disso, frequentemente, o texto literário não é nem lido na íntegra, dando lugar a resumos e trechos, logo, a leitura se torna um exercício mecânico, e o aluno, por sua vez, tem a função de apenas decorar os conteúdos sem verdadeiramente assimilá-los.

Alguns professores de literatura se colocam na posição de possuidores do sentido do texto, baseando-se muitas vezes nas teorias imanentistas, não consideram que este se torna relativo, modificável, pois seus alunos por terem repertórios e vivências distintas poderão ter interpretações diferentes, embora não seja qualquer interpretação válida. O sentido está no entrelugar, no intervalo entre texto e repertório do aluno. Pensando nisso, o professor afirmar ser uma interpretação do texto errada por não se igualar a sua, nem revelar a intenção do autor não se coaduna com a perspectiva que será abordada neste trabalho.

Diante disso, continuamos a indagar: qual a função da (aula de) literatura? Qual a sua importância para os alunos leitores? Como realizar a leitura literária em sala de aula? A comunicação com outras artes, como o cinema, por exemplo, é possível? Objetivando respostas para essas perguntas a pesquisa ora proposta visa analisar, através do uso do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária dos alunos, via relatos de sua experiência estética com o texto. Seu uso foi eficiente? Eficaz? Quais suas possíveis reverberações? Analisar a eficiência e a eficácia da implementação do RDM não têm o mesmo significado, apesar de tantas vezes considerarmos, no senso comum, esses termos como sinônimos. A palavra eficiência significa “ação ou virtude de produzir um efeito” (FERREIRA, 2000), por outro lado, ser eficaz “produz o efeito desejado” (FERREIRA, 2000). Realizar uma tarefa corretamente é eficiente, realizar uma tarefa corretamente, atingindo um objetivo esperado, é eficaz. Por exemplo, um remédio para dor de cabeça é eficiente por possuir componentes adequados ao alívio da dor, e é eficaz se os sintomas são melhorados no paciente após o

seu uso. Estudar um conteúdo para uma prova em um determinado livro é eficiente, assimilar seus conteúdos para a realização da prova, é eficaz.

Para atingir o objetivo proposto, baseamos-nos na articulação entre as teorias de Wolfgang Iser e Lev Semenovich Vygotsky¹ pensada por C. S. G. Santos (2007, 2009). As duas teorias foram analisadas convergentemente em busca de melhor compreendermos o leitor de literatura e de como esta pode favorecer ou não sua ampliação de sentidos de mundo (SANTOS, C.S.G., 2011) por meio da mediação.

A Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996, 1999a, 1999b) valoriza o leitor na materialização da obra, esta que, por sua vez, possui caráter virtual. Segundo Iser, a obra só se concretiza quando é lida, ou seja, quando o leitor real entra em contato com o texto. Nas palavras de Iser (1996, v.1, p. 50): “A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor”. A obra estaria, em nosso entender, no espaço entre texto e leitor, ou seja, na interação entre texto literário e leitor real. Isso nos leva a refletir sobre as questões formuladas em nossa justificativa. Ora, se a obra é efetivada na leitura, a função do ensino da leitura literária, pautado na teoria iseriana, não é descobrir a intenção do autor, mas entender por quais processos passa o leitor ao ler um texto ficcional. É criar condições para a produção da obra literária na sala de aula, e assim, ajudar o aluno a desenvolver-se metacognitivamente.

Vygotsky (1989), em sua Teoria Histórico-Cultural, destaca o saber individual; este, vale ressaltar, é construído de fora para dentro. Primeiro o conhecimento seria formulado socialmente para depois ser internalizado, porque segundo o teórico, a relação do homem com o mundo é sempre mediada. C. S. G. Santos (2009), ao dissertar sobre o desenvolvimento vygotskiano, explica: “[...] as experiências são primeiramente vivenciadas num nível interpessoal, mais tarde são reelaboradas internamente incorporando o nível intrapsicológico”. Iser e Vygotsky consideram os saberes adquiridos ao longo da vida, porém, apesar de serem conceitos semelhantes, não são iguais, a começar pelos termos. Iser (1996, 1999a, 1999b), por um lado, destaca os processos cognitivos e emocionais do leitor no momento em que este interage com o texto literário e conceitua como Repertório do leitor o conhecimento de mundo e leituras já realizadas por ele e Repertório do texto algo previamente familiar identificado pelo leitor. Por outro lado,

¹ Nome original: Lev Semyonovich Vygotsky. No Brasil, seu nome tem sido grafado como Vigotski ou Vygostky, adotamos essa última forma neste trabalho.

Vygotsky (1989) defende o desenvolvimento do ser humano como sucessivo e constante e demarca, no mínimo, dois níveis para explicá-lo. O primeiro, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), “refere-se às etapas já alcançadas, já conquistadas” (OLIVEIRA, 1995, p. 59). Já o segundo, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), está relacionado à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de pessoas com maior avanço naquele tipo de tarefa ou habilidade. Em suma, os dois teóricos evidenciam o conhecimento prévio, todavia, Vygotsky não relaciona tal desenvolvimento unicamente à habilidade de ler, como o faz Iser. Essa diferença é compreensível, já que o primeiro estuda o desenvolvimento humano como um todo e o segundo, como crítico e teórico literário, focaliza os eventos que ocorrem no ato da leitura.

Fundamentados na articulação entre essas duas teorias, refletiremos sobre a importância do ensino da literatura e a possibilidade de comunicação com outras artes, especificamente o cinema. C. S. G. Santos (2009), em suas considerações finais, propõe novos campos de estudo, e sugere o cinema como um suporte artístico passível de associação à teoria iseriana. Ora, a literatura, assim como o cinema, invoca o criar, o imaginar, o fantasiar. É admissível supor que tais habilidades derivem da necessidade humana de ficcionalizar, como propôs Iser em *Antropologia Literária* (ISER, 1983, 1993, 1996, 1999a, 1999b). A ficção é necessária ao homem, os seres humanos são envolvidos em atos de fingir. A teoria iseriana dedica-se à participação do leitor numa atividade de “fingimento”, revelando que nós precisamos viver ilusões.

As pessoas fingem ao assumirem pactos ficcionais, pois com o fingimento podem se apropriar, ainda que de forma fictícia e provisória, de identidades diferentes daquela que construímos nas interações sociais.

O cinema foi citado porque a investigação acerca da conexão entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural extrapola a literatura. Pensando nisso, C. S. G. Santos (2009) elabora questões em relação ao estudo da sétima arte, por exemplo, “os erros de continuidade podem ser interpretados pelo telespectador como vazios que precisam ser preenchidos? Qual é e como se dá o preenchimento/articulação de vazios por telespectadores de filmes? Como se dá a interação entre o telespectador e o filme?” (p. 245).

Essa aproximação entre cinema e literatura abre muitas portas, principalmente no tocante ao ensino da literatura. O cinema torna-se uma ponte para a compreensão da experiência estética de leitura literária, pois parece que pelo cinema torna-se mais claro o

processo de articulação de vazios. Através do filme é possível entender e explicar o processo de leitura literária iseriano, isso porque são semelhantes. Assim como a literatura, no cinema há vazios ficcionais, mas a maior parte está preenchida. Por exemplo, ao assistirmos um filme focaremos, por meio da câmera, na perspectiva do diretor, as cenas estão prontas, já nas ficções literárias caberá ao leitor relacionar as perspectivas em busca de articular os vazios, ou seja, o leitor precisa construir as cenas em sua mente.

Dito isso, o cinema pode ser um aliado para o professor de literatura que visa a emancipação e o desenvolvimento da capacidade de leitura dos seus alunos, para tanto, ele deve observar o tipo de mediação apresentada pelo texto/filme levado para sala de aula. Nessa mediação, por exemplo, o repertório do leitor, isto é, seu conhecimento atual, a leitura de mundo, ou, como nomeia Vygotsky, o NDR (Nível de Desenvolvimento Real) do sujeito, são informações cruciais, uma vez que elas mediarão e influenciarão o leitor a continuar ou a abandonar a leitura, como, também, a atribuir sentido ao texto.

Seguindo esse caminho, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar através do uso do Roteiro Didático Metaprocedimental (apenas RDM, a partir de agora), o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária dos alunos, via relatos de sua experiência estética com o texto. O RDM, criado por dois programas de pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, nos anos de 2015 a 2019 será mais bem detalhado no Capítulo 2.

Para alcançar o referido objetivo geral, nossos objetivos específicos consistiram em: selecionar duas turmas do Ensino Médio; observar o método utilizado pela docente para o ensino da leitura literária; escolher um curta-metragem e um conto, juntamente com a docente, de acordo com o Repertório e NDR dos alunos; planejar sequências didáticas com e sem a utilização do RDM; implementar tais sequências; avaliar as produções dos alunos à luz do referencial teórico; e comparar seus resultados.

Organizamos esta dissertação em seis capítulos. O segundo contém uma síntese da Teoria do Efeito Estético, com destaque nos conceitos que aparecem no RDM, os conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem ser associados aos da teoria iseriana, a articulação feita por C. S. G. Santos (2009) entre tais teorias, e um panorama da leitura literária em sala de aula. No terceiro capítulo, apresentamos o RDM, explicamos sua origem e elaboração e sugerimos uma forma de inseri-lo nas aulas de literatura. Já no quarto capítulo, discorremos sobre o método utilizado para a realização desta pesquisa, justificamos a escolha da escola, série e instrumento metodológico e descrevemos a

sequência didática implementada. No capítulo 5 analisamos as produções dos alunos e no 6, discutimos seus resultados e suas reverberações. Concluimos resumindo este trabalho, bem como, indicando possíveis caminhos que se abrem a partir dele.

2 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO/ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ARTICULAÇÃO PANORÂMICA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E ANTROPOLOGIA LITERÁRIA: COMO E POR QUE O LEITOR LÊ?

Por muito tempo, diversas teorias da literatura consideraram o autor como única fonte do significado e sentido do texto literário. A famosa pergunta “o que o autor quis dizer?” era bastante comum. Um professor que adota a concepção intencionalista, por exemplo, em suas aulas de literatura, considerará apenas os sentidos contidos no texto, aos seus alunos caberá somente o papel de descobrir e identificar qual é este sentido. Todavia, outras teorias literárias surgiram ao longo dos anos, e a busca apenas pela intenção do autor foi dando lugar a outras possibilidades de sentido reveladas na literatura. Jauss (1994) ao dissertar sobre os métodos formalistas e marxistas, afirma que esses “ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p.22).

No final da década de 1960, surgiram na escola de Constança, na Alemanha, duas teorias da literatura que foram de encontro aos métodos conhecidos até então e trouxeram novidades para os estudos literários, a saber: a Teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser. Como o próprio nome sugere, a teoria de Jauss visa entender como acontece a recepção dos textos pelos leitores em determinados lugares e tempos.

Já a Teoria do Efeito Estético, concentra-se no papel do leitor no processo de construção de sentido; assim nos interessa saber como o leitor lê, como ocorre o processo de leitura em sua mente, por quais eventos os processos cognitivos e emocionais o leitor vivencia.

Como é possível observar, a grande novidade dessas teorias é a consideração do leitor e sua relação com o texto, mas apesar da semelhança entre elas não podemos afirmar serem teorias idênticas. A relação texto-leitor na Teoria da Recepção é favorecida (ou não) pelo sujeito coletivo; diferentemente, na Teoria do Efeito Estético, é produzida (ou não) no sujeito individual. Distinguir recepção e efeito é necessário para identificarmos os leitores concebidos por cada umas das vertentes. O leitor, pela perspectiva de Iser é individual,

concreto, aquele que sofrerá ou efetivará o efeito do texto, já para Jauss, sua referência de leitor está no coletivo (ISER, 1996; JAUSS, 1994). Outra diferença é com relação à experiência estética. Para Jauss, “a partir dos processos simultâneos de fruição compreensiva e compreensão fruidora (só se pode gostar do que se compreende e compreender o que gosta, respectivamente) o significado de uma obra artística é alcançado” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 82). Costa Lima (2002) problematiza a experiência estética apresentada por Jauss, como uma forma diferenciada de prazer, demonstrando assim, a “idealidade do conceito de leitor em Jauss” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 82). Já Iser a considera como sendo a vivência do significado.

Mesmo a Teoria da Estética da Recepção não sendo o foco deste trabalho, por conta do seu caráter relacional com a Teoria do Efeito Estético, diferenciá-las, ainda que sinteticamente, torna-se fundamental, visto que muitos estudiosos as veem como totalmente homólogas. Ambas as teorias são consideradas paralelas por se interessarem pela interação texto e leitor, mas possuem seus próprios objetivos teóricos e metodológicos. Muitos autores as colocam como teorias complementares, porém, a nosso ver, são suplementares, isso porque, por exemplo, podemos analisar a recepção de uma determinada leitura de um texto literário e posteriormente o efeito dessa leitura, ou iniciar pelo efeito e depois a recepção. Se elas fossem complementares, esse desenho metodológico seria obrigatório, logo as teorias suplementam uma a outra e não complementam (SANTOS, C. S. G., 2020).

A Teoria do Efeito Estético surge com uma motivação por compreender o que acontece com o leitor quando lê os textos ficcionais e o efeito de sentido elaborado a partir da interação entre ele e o texto, ou seja, essa teoria fala sobre como lemos os textos ficcionais. Sendo assim, o leitor individual, com suas particularidades é priorizado, logo, é indispensável no processo de leitura. Nem todos os questionamentos criados pela Teoria do Efeito Estético foram atendidos, a Antropologia Literária, também criada por Iser, posteriormente emerge para tentar respondê-los. Aqui, o interesse central está em por que precisamos ler, Iser afirma: porque é uma necessidade humana nos embrenharmos em atos de fingir (ISER, 1996).

Mas, antes de falarmos sobre o porquê, voltemos ao como. Segundo a teoria iseriana, o efeito estético ocorre na relação entre texto, leitor e sua interação, esse é um dos pontos essenciais do seu pensamento. Não é algo exclusivo nem do texto, nem do leitor, mas os efeitos se atualizam através da leitura. É uma interseção do polo artístico (texto

criado pelo autor) e o polo estético (concretização produzida pelo leitor). Ora, o leitor, ao atribuir sentido ao texto, terá como resultado desse processo a experiência estética, isso só se torna possível graças à sua interação com o polo artístico. Nesse momento, o texto transforma-se em obra literária.

A interação texto-leitor é o texto experimentado na leitura, a experiência estética se percebe na elaboração de sentido, ou seja, no processo. Logo, se considerarmos apenas um dos polos, a obra desaparecerá, pois iria se “restringir à técnica de representação do texto ou resvalar numa pretensa psicologia do leitor” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 94).

Para entendermos o efeito estético, é necessária uma descrição do processo de leitura, pois tal efeito é evidenciado apenas ao se ler o texto. De acordo com Iser, no momento da interação com o texto, são ativados no leitor processos cognitivos e emocionais. Sendo assim, quando descrevemos o processo de leitura também estamos levando em consideração os processos provocados pelos textos literários.

Ao ler um texto literário, um leitor pode se deparar com o que Iser denomina de vazios. Tal conceito corresponde à alternativa de um preenchimento, por parte do leitor, do “não-dito” ou o “não explícito” no texto, oferecendo diversas possibilidades de sentido. São pequenos espaços sintagmáticos. São os próprios vazios que impulsionam o leitor a preenchê-los, estes são constituintes do texto, derivados de pontos de indeterminação textual. Segundo Iser (1999a, p. 126), os vazios “indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação”. A conectabilidade necessária à construção de textos é interrompida pelos vazios e estes “abrem uma multiplicidade de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas textuais se torna uma decisão seletiva por parte do leitor” (ISER, 1999a, p. 128).

Para uma melhor compreensão desse processo, pensemos em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por exemplo, e a dúvida que perdurou durante muito tempo entre os leitores. Teria sido Bentinho traído por Capitu com seu melhor amigo Escobar? Sabemos que essa dúvida fala muito sobre a realidade do período histórico no qual o livro foi lançado, hoje não é vista mais como uma discussão relevante, porém por ser um texto bastante conhecido, o exemplo poderá ser útil para o entendimento do conceito. Então, pensemos: a história, por um lado, oferece-nos indícios do adultério e, por outro, a inocência da mulher, ou seja, não nos diz tudo claramente, logo, origina os vazios, dando margem à participação do leitor. No entanto, é importante frisar que, apesar dos textos literários oferecerem múltiplas possibilidades de combinação de vazios, nem toda

interpretação é válida. Alguns leitores defendem a inocência de Capitu, outros não, pois esta “liberdade” foi propiciada pelo texto. Nessa ótica,

[c]ada leitor preencherá os vazios ou áreas de indeterminação de sua própria maneira, todavia, isso não quer dizer que o texto seja fruto da subjetivação do leitor, pois o preenchimento de vazios precisa estar em consonância com as disposições construídas pelo texto, o leitor implícito. (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 63).

O leitor, nessa empreitada de preencher vazios, é auxiliado pelo repertório. Iser diferencia repertório do leitor e repertório do texto. O primeiro diz respeito ao conjunto de experiências anteriores por ele vivenciadas, suas leituras, conhecimento de mundo, que são acessados no ato da leitura. O repertório do texto é o que o leitor identifica de familiar, essa identificação é o ponto inicial para a compreensão do texto e o êxito da experiência estética. O repertório liga o polo artístico ao estético possibilitando assim a leitura.

Essa leitura, para Iser (1999), é caracterizada como um evento, o sentido só pode ser estabelecido quando a leitura é concluída. Tal evento é concretizado através da articulação entre as perspectivas textuais presentes nos textos de ficção. Ao interagirmos com um texto ficcional, utilizamos as perspectivas textuais para compreendê-lo. O texto alterna entre pontos de vista que se complementam e, quando articulados, representam o objeto estético. São quatro as perspectivas textuais: a do narrador, a do personagem, a do enredo e a da ficção do leitor. As perspectivas devem ser relacionadas para o estabelecimento do sentido. É só pensarmos em um jogo de quebra-cabeça: temos várias peças diferentes (as perspectivas textuais separadamente), cada uma com seu formato, porém, somente com a ligação de todas (articulação entre as perspectivas) será possível a visualização total da imagem (o sentido). Diferentemente dessa analogia, no texto, “as peças” não precisam necessariamente ter um encaixe único, isto é, uma perspectiva pode se articular de diversos modos, contanto que a estrutura apelativa textual, leitor implícito, dê suporte para tal.

Por isso, as quatro perspectivas são constantemente alternadas, coordenadas e reguladas na mente do leitor por uma estrutura conhecida como tema e horizonte. “O tema refere-se à perspectiva adotada pelo leitor como centro de sua atenção e o horizonte é a perspectiva anteriormente tomada como tema resistente na memória do leitor” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 103). Quando o horizonte é retomado, esse passa a ser tema, transformando o tema anterior em horizonte, num processo cíclico e repleto de *loopings*. O

recursive looping acontece quando algum trecho ou aspecto do texto é revisitado, porém com novos pontos de vista. Este é um processo que entendemos ser abstrato, por isso, propomos um exemplo em busca de nos aproximarmos do conceito e percebermos como o *looping* pode ser experimentado no ato da leitura. Imaginemos um romance em que sua narrativa começa pelo fim. Iniciamos a leitura sem compreender com muita clareza os acontecimentos, principalmente por fugir do habitual “início e fim”, porém, essa estrutura, o “fim no início”, nos impulsiona a descobrir seus significados. “Quem são esses personagens?” “Por que isso aconteceu?” “Como chegou até aqui?”, essas são possíveis indagações que nos farão continuar a leitura em busca de respostas. Na medida em que lemos, a estrutura de tema e horizonte nos conduzirá a revisitarmos essa cena, como num movimento cíclico de uma espiral; todavia, a cada volta teremos um novo olhar sobre a narrativa, já que, novas informações inseriram-se ao repertório do texto, relações foram feitas e perspectivas sintetizadas em busca da formulação do objeto estético. Nem leitor nem texto serão mais os mesmos devido às muitas voltas dadas. Explicamos de modo genérico o conceito de *recursive looping*, todavia, é importante salientar, que L. B. Santos (2021), em sua dissertação de mestrado, ao cotejar os metaprocedimentos do ato de ficcionalizar entre os suportes artísticos, a saber, o longa-metragem *Memento*² e o romance *Cien años de soledad*³, considerando os *recursive loopings* vivenciados e a articulação de perspectivas textuais, categorizou os primeiros em seis tipos. Assim, de acordo com a recente pesquisa, os procedimentos de *recursive loopings* podem ser classificados em complementação, repetição, retomada, contradição, reformulação e temática. Adentrar na especificidade de cada categoria exposta pela autora foge ao escopo dos nossos objetivos, contudo, entendemos como pertinente assinalarmos as filigranas que tal procedimento pode apresentar, oferecendo um primeiro estudo para o leitor desta pesquisa se aprofundar, caso se interesse.

A estrutura de tema e horizonte, junto com o leitor implícito, direciona as compreensões do leitor real sobre o texto ficcional, não permitindo uma extrapolação dos sentidos estabelecidos, distanciando assim, do proposto naquele leque de possibilidades.

Se essa estrutura revela as posições perspectivísticas perante o horizonte das outras, então a mudança das coordenadas sempre produz pontos de vista, que se revelam como condições centrais para a síntese das

² **MEMENTO**. Direção: Chisttopher Nolan. Produção: Jennifer Todd; Suzanne Todd. Estados Unidos da América, 2000.

³ MARQUÉZ, Gabriel Garcia. **Cien años de soledad**. 6. Ed. Madrid: Cátedra, 1995.

perspectivas do texto. Se a relacionabilidade das perspectivas do texto é regulada dessa forma, o leitor não é mais livre para imaginar qualquer coisa; ao contrário, a mediação produzida por essa estrutura reduz bastante a arbitrariedade da compreensão do texto (ISER, 1996, v.1, p. 182).

Uma distinção precisa ser feita: leitor implícito não é leitor real. Na verdade, apesar de receber esse nome, o leitor implícito não é um leitor, mas a estrutura do próprio texto, logo, pertencente ao polo artístico. Já ao leitor real cabe o polo estético da interação. Pensando em conformidade com Santos (2009), esse leitor, como a própria nomenclatura sugere, é o leitor “de carne e osso”, “aquele capaz de entrar em implicitude, isto é, de atualizar as estruturas textuais, objetivando a obra” (SANTOS, C. S. G., 2015, p. 20). O leitor implícito guia o leitor real apontando os vazios e indeterminações textuais, que, quando preenchidos e/ou articulados, possibilitam a construção de sentidos.

O leitor implícito indica os vazios, os responsáveis pela interrupção da conectabilidade dos textos. Quando isso acontece, a continuação natural esperada pelo leitor real é rompida, necessitando da sua criatividade para novas formulações, ou seja, dizemos que houve a quebra da *good continuation*, conceito retirado por Iser da psicologia da *gestalt*.

O leitor também é impelido a fazer novas formulações quando um elemento do texto contraria suas expectativas, indo de encontro ao seu repertório. Toda vez que procedimentos típicos do texto são cancelados, ocorre a negação. Por exemplo, no romance *O Evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, podemos dizer que houve um cancelamento de alguns procedimentos do texto, principalmente relacionado à parte estrutural. Não há travessões indicando as falas dos personagens, nem pontuações, cabendo ao leitor inferir, interpretar, de acordo com o contexto da narrativa e o repertório do leitor.

Além da negação, outro conceito abordado por Iser é a negatividade. Essa é construída nas entrelinhas do texto, é a formulação a partir do não dito, a qual surge na imaginação do leitor. Pensemos novamente em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e na pergunta que divide opiniões, Capitu traiu Bentinho? Algumas pessoas inferem que sim, pela semelhança do filho de Capitu com Escobar e por conta da ocasião na qual Bentinho o encontra na porta de sua casa. Todavia, a traição não é mencionada no romance, Capitu não deu indícios reais de que estaria com Escobar. Por isso, não conseguimos afirmar com certeza se houve a traição ou não. Esse aspecto não pontual no romance suscita preenchimentos não observáveis, portanto exigem a negatividade.

Ao final da leitura de um romance, quando os lugares vazios, ou seja, os vazios formados entre as perspectivas, são articulados, isso nos fornecerá o sentido, a síntese interna que resulta na concretização da experiência estética, isto é, a formulação do objeto estético. A resposta dada pelo leitor a esse sentido atribuído por ele, ou seja, à experiência estética, que se configura em sua vida pessoal, é a significação.

Ao passar pela experiência estética, o leitor poderá ser emancipado, dará um salto qualitativo que o possibilitará fornecer sentidos para textos cada vez mais complexos, e partindo da relação texto-leitor, será capaz de formular outros mundos. Sobre essa emancipação, C. S. G. Santos (2009, p. 44) declara: “a leitura nos modifica e por isso modifica o mundo ao nosso redor, este por sua vez modifica nossas futuras leituras até o ponto em que não sabemos mais quem determina ou é determinado: a leitura é sempre um processo dialético”. Ler não é apenas decodificar, mas compreender e formular sentidos a partir da experiência estética.

Iser (1999c) em sua *Antropologia Literária, desdobramento da Teoria do Efeito Estético*, afirma ser a ficcionalização uma necessidade humana e se interessa por compreender porque necessitamos de possíveis mundos e não o mundo no qual vivemos. Essa necessidade de preencher vazios não parece se dar apenas na literatura, mas nas artes e no cotidiano em geral. Nós ficcionalizamos a todo instante, vejamos: imaginemos que estamos numa sala de espera com alguém desconhecido, o dia está quente, porém a pessoa está com um agasalho. Essa cena, provavelmente, nos traria questionamentos: “Quem é essa pessoa?” “Por que o agasalho?” “Está doente?” “De onde vem?” “Não está com calor?”. Tais questionamentos poderão ser respondidos com nossa imaginação. Agora pensemos na literatura. Ganhamos um livro novo, e apesar de não saber do que se trata, podemos imaginar várias histórias só pela capa e título.

A ficcionalização é tão necessária que possibilita ao leitor a assinatura do pacto ficcional e a emancipação. Além disso, ela permite o alargamento e o autodesdobramento do ser humano, por isso, como afirmou C. S. G. Santos (2009), a literatura ainda é tão importante na formação do indivíduo e não apenas puro diletantismo.

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LEITURA DE LITERATURA: UMA POSSÍVEL PONTE

Este tópico tem por objetivo apresentar, sinteticamente, a Teoria Histórico-Cultural,

destacando os conceitos que fazem relação com a Teoria do Efeito Estético no que tange à atividade do leitor real em interação com o leitor implícito.

Lev Semenovich Vygotsky, em sua Teoria Histórico-Cultural, buscou centrar sua análise “naqueles processos que nos diferenciam dos animais irracionais e nos tornam exclusivamente humanos, ou seja, — como o ser humano passa a ser humano?” (SANTOS, C. S. G., 2011, p. 70). Para tanto, ele se deteve no estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que dizem respeito aos

[...] mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano, e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

O ser humano, por exemplo, tem a possibilidade de lembrar fatos, pensar em pessoas e objetos ausentes, planejar coisas futuras, e, já propondo aqui uma aproximação com a teoria iseriana, viver mundos possíveis. Esses são comportamentos superiores, tipicamente humanos. Oliveira (1995, p. 26) ilustra a diferença entre processos elementares e processos superiores propondo a seguinte situação: podemos até ensinar um animal a apagar a luz de um quarto, mas jamais ele irá, voluntariamente, deixar de realizar essa ação por encontrar uma pessoa dormindo nesse aposento. Esse comportamento voluntário e intencional só é realizado pelo ser humano.

Vygotsky defende serem as funções psicológicas superiores oriundas de processos culturais e não biológicos, isto é, o indivíduo não desenvolve essas funções sozinho, nem tampouco basta estar vivo para adquiri-las: um bebê, por exemplo, desenvolverá suas atividades psicológicas mais sofisticadas com o tempo, em seus primeiros anos de vida, suas ações serão reflexas e automatizadas. Sendo assim, como ocorre a aprendizagem desses processos? Através da mediação. O indivíduo interagindo com o meio físico e social em que vive. Relacionando-se com o mundo, não de forma direta, mas mediada. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 26): “a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Para Vygotsky os elementos mediadores podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos “funcionam como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, tendo, portanto, uma orientação externa e proporcionando mudanças

no objeto para o controle e o domínio da natureza” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 135). Já os signos “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos” (OLIVEIRA, 1995, p. 30). Em síntese, os instrumentos são ferramentas que auxiliam nas ações concretas e os signos nos processos psicológicos.

O termo função psicológica superior, segundo Vygotsky (1989), pode referir-se à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. Há uma relação entre o controle da natureza e o controle do comportamento, conforme C. S. G. Santos (2009). O uso de instrumentos alarga as atividades operáveis por meio de novas funções psicológicas, alterando nossa relação com o mundo e nossa forma de refleti-lo e afirmá-lo.

Enquanto a espécie humana evolui e cada indivíduo se desenvolve, ocorrem mudanças no uso dos signos, as marcas externas, realizadas por intermédio dos instrumentos, se transformam em processos internos de mediação; a esse mecanismo, Vygotsky intitulou de processo de internalização. Tal processo refere-se à transição, pelo indivíduo, do uso de marcas externas para a utilização de signos internos, ou seja, é a substituição de objetos do mundo real por representações mentais (OLIVEIRA, 1995, p. 35). Essas representações, como ressaltou C. S. G. Santos (2011, p. 76), são reconstruídas internamente no indivíduo e não apenas copiadas das experiências externas.

Sobre isso, Oliveira (1995) afirma ser a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, ela está no centro dos processos superiores do indivíduo e essencialmente vinculada aos processos internos de mediação, “é ela a propiciadora da conceituação e das formas de classificação e organização do real, permitindo a mediação entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento, relação que modifica o meio e o próprio sujeito” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 138). É importante ressaltar serem os sistemas de representação da realidade construídos socialmente: “É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 36).

Sendo assim, a aprendizagem ocorre quando os indivíduos estão imersos em um grupo social. A interação entre indivíduos é importante na construção do ser humano, quanto mais os homens se relacionam entre si, mais desenvolvem o seu campo psicológico: “é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 1995, p. 38). Portanto, o desenvolvimento parte do social para o individual.

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, para então desenvolver processos psicológicos internos; logo, conclui-se que o processo de internalização transforma e forma a consciência do indivíduo, empoderando-o das formas de comportamento oferecidas pela cultura.

Como é possível notar, o desenvolvimento, no pensamento vygotskiano, é contínuo, e a interação social é necessária para a promoção das funções superiores. Vygotsky, ao dissertar sobre aspectos do desenvolvimento, apresenta-nos conceitos como Nível de Desenvolvimento Real (NDR), Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O primeiro, o NDR (Nível de Desenvolvimento Real), se relaciona com “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado das funções mentais da criança já completados” (VIGOTSKY, 1998, p. 111), ou seja, “refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança” (OLIVEIRA, 1995, p. 59). Já o segundo, o NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial), está relacionado ao nível em que a criança consegue realizar atividades com ajuda de adultos ou colegas mais avançados. Tais atividades serão posteriormente executadas sem ajuda de outras pessoas. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) localiza-se entre o NDR e NDP e

refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Explanamos sinteticamente os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural a fim de vislumbrarmos a possível articulação, feita por C. S. G. Santos (2009), entre a teoria de Vygotsky e a Teoria do Efeito Estético, de Iser, principalmente com os conceitos de NDR, NDP e ZDP. Tal articulação será empreendida no próximo tópico.

2.3 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENCONTRO ENTRE LEITOR IMPLÍCITO E LEITOR REAL

C. S. G. Santos (2009), ao articular a perspectiva Histórico-Cultural com a Teoria do Efeito Estético, o faz no tocante ao processo interativo texto-leitor de literatura.

Interação e construção são palavras-chave na Teoria do Efeito Estético, já que a experiência estética é “uma construção decorrente do processo interativo texto e leitor” (p. 149). Vygotsky vê a aprendizagem como uma construção que acontece durante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, mediada por instrumentos. Na Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento. Como já dissemos, essa aprendizagem acontece na interação sujeito-objeto, sob a mediação dos instrumentos. “Tais instrumentos são considerados mediadores sociais porque oriundos da interação interpessoal e têm por objetivo funcionar como ferramentas na ação do sujeito sobre o objeto, ação que, por sua vez, ao modificar o objeto, modifica a si própria e ao sujeito que a implementou” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 150).

Isso posto, de modo rápido, é possível estabelecer entre as duas teorias pontos em comum, que permitiram a C. S. G. Santos (2009, p. 150) a seguinte inferência: “concretizar o sentido de um texto equivale a aprender sobre o referido texto e, por conseguinte, sobre nós mesmos. Interação, construção e emancipação do sujeito conhecedor/leitor formam o tripé fundamental, alicerce da articulação ora pretendida”. Assim, a autora propõe em seu estudo utilizar alguns conceitos da teoria vygotkiana para pensar a inclusão do conceito de leitor real (e não apenas do leitor implícito) na interação texto-leitor. Ao fazer isto, a intenção não é engrandecer uma teoria e diminuir a outra, antes interessa a interseção entre ambas.

Para analisarmos os processos provocados pelo texto literário é necessária a descrição do processo de leitura. Como vimos no primeiro tópico desse capítulo, Iser descreve esse processo, e é com base nele que C. S. G. Santos (2009) desenvolve a ponte com a Teoria Histórico-Cultural, cujos principais conceitos foram sintetizados no tópico anterior.

Segundo Wolfgang Iser, quando o leitor formula o objeto estético em sua consciência e alcança o significado, ou seja, a experiência estética, poderá elaborar uma resposta a esse significado, indicando uma significação. Para Vygotsky, o sentido envolve o significado, a reflexão sobre ele e a atividade envolvida em sua construção. Dito isso,

Iser nomeia de significado ou sentido o que para Vygotsky denomina de significado, enquanto o termo significação utilizado por Iser é tido como sentido para Vygotsky, todavia, em conformidade ao exposto, as definições convergem justamente por ser a atividade mola propulsora para sua construção (SANTOS, C. S. G., 2011, p. 91).

Articulando as duas teorias, C. S. G. Santos (2011) afirma que, por meio da atividade social, o leitor/aprendiz constrói o significado/sentido do texto, e a partir dessa construção e consciência do processo, o leitor/aprendiz se (re)constrói. O leitor, quando consciente do seu processo de construção do objeto estético realiza, baseado na Teoria Histórico-Cultural, uma aprendizagem significativa.

O leitor, no ponto de vista iseriano, está inscrito no texto e se refere a “aquele que já apresenta todas as habilidades necessárias a uma interação texto-leitor bem-sucedida” (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 155), esse pensamento tem como pressuposto um leitor ideal, muitas vezes ainda pensado na teoria literária e nas escolas. Por conta dessa idealidade pressuposta pelo leitor implícito, a autora desenvolve argumentações, fazendo uso da proposta vygotskiana, abrindo espaço para o conceito de leitor real.

C. S. G. Santos (2007) faz uma crítica a Iser no tocante ao leitor implícito. Ao defini-lo, Iser (1996) afirma que o leitor implícito não existe realmente, não se fundamenta em uma substância empírica, mas se refere à própria estrutura do texto. Essa definição acaba por se concentrar apenas no polo artístico, ou seja, no texto criado pelo autor, logo, não há interação, a ideia de virtualidade da obra desaparece.

Se segundo a Teoria do Efeito Estético, texto e leitor se comunicam no processo de leitura, a definição iseriana de leitor implícito mostra-se fágil. C. S. G. Santos (2009) afirma que se o leitor real não for considerado, com seus pensamentos e emoções, o conceito de leitor implícito trará à tona um leitor ideal, logo, ainda estaremos compreendendo a literatura imanenticamente.

Com isso não estamos querendo dizer que o conceito de leitor implícito não é importante, muito pelo contrário: sua função, como estrutura textual, é guiar a leitura, permitindo (ou não) certas interpretações no processo de formulação do objeto estético. Porém, em momento algum, Iser inclui um leitor de carne e osso em sua teoria, um leitor real que se relacione com o texto. É diante dessa instabilidade na teoria iseriana que C. S. G. Santos (2009) propõe um encontro entre leitor implícito e leitor real, através da articulação entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural, com a finalidade de firmar a premissa da interação entre texto e leitor.

C. S. G. Santos (2009) ressalta que, pela Teoria Histórico-Cultural, os nossos pensamentos são resultados de processos mediadores desenvolvidos culturalmente e internalizados; sendo assim, “isto significa dizer que não encontramos ‘o leitor’, no sentido universal do termo; portanto, caracterizar com muita acuidade o leitor da literatura seria

incorrer no mesmo risco de definir rótulos para os textos literários” (p. 154).

Oliveira (1995, p. 59), ao explicar o conceito de NDP, ressalta não ser qualquer indivíduo apto, apoiado na ajuda de outro, a realizar qualquer tarefa, e continua: “a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. C. S. G. Santos (2009) se utiliza dessa premissa para levantar outro argumento: não é qualquer leitor real, com a ajuda de outro, capaz de realizar a tarefa de construção de sentido na interação com um texto literário, pois “nem sempre a estrutura textual consegue fazer a mediação e nem sempre o leitor real possui o conhecimento prévio necessário para implementar as ações sobre um determinado texto” (p. 155). Logo, não é qualquer leitor que pode se dispor à implicitude.

De posse disso, pensando na prática educativa, por exemplo, o professor de literatura precisa conhecer bem seus alunos, seus níveis de desenvolvimento cognitivo para propor leituras em que seja possível o preenchimento das indeterminações daquela estrutura textual, por parte dos estudantes, porque, como já dissemos, o texto nem sempre faz a mediação adequada, e nem sempre o leitor real possui repertório, ou conhecimentos prévios, para entendê-lo. Com a escolha correta do livro, o leitor implícito funcionará como mediador, fornecendo meios para uma interação texto-leitor bem-sucedida. O NDR dos sujeitos precisa estar em consonância com as orientações do leitor implícito: fazendo isso, os alunos serão estimulados a realizarem leituras que exijam maior nível cognitivo, visando a emancipação e o alargamento desse nível.

Em suma, o leitor, com a mediação apropriada, pode evoluir em sua interação com o texto, tornando-se capaz de se colocar em implicitude e construir o objeto estético, formulando uma significação para esse efeito. Esse é o cenário ideal para a emancipação leitora. Agora reflitamos se, ao invés disso, a mediação estivesse acima do NDP do leitor/aluno (ainda pensando na prática educativa). O que aconteceria é que o leitor não conseguiria se relacionar com o leitor implícito, a estrutura textual, pois tal tarefa estaria acima de seu desenvolvimento cognitivo. A mediação também falharia caso o texto estivesse aquém do NDR do leitor, pois se desmotivaria frente a nenhum tipo de desafio e, portanto, não empreenderia uma tarefa sem acréscimo a sua experiência.

Então,

podemos inferir que um leitor real consegue se por em implicitude quando o texto se concentra em sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): partindo das habilidades que ele já possui, porém através da

mediação efetuada via estratégias textuais, o leitor vai adquirindo outras necessárias para a construção de sentido. Nesse caso, as estruturas textuais tornam-se úteis e funcionam como mediadoras e não como guias que impõem obediência (SANTOS, C. S. G., 2009, p. 156).

C. S. G. Santos (2009, p. 157) frisa que “quando falamos em ZDP, mesmo considerando o indivíduo, está implicado aí o matiz social inerente aos processos de construção da aprendizagem e do desenvolvimento”. Assim sendo, o professor poderá identificar em sua turma os níveis de desenvolvimento Real e Potencial a fim de que as leituras e atividades organizadas em sala de aula estejam dentro dos limites da ZDP dos alunos. Estes, partindo do plano social da interação com o texto, construirão o objeto estético e internalizarão os significados para o plano individual.

Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal na interação texto-leitor deve ser considerada, essa é uma implicação teórica importante quando falamos de mediação do texto literário. Se a ZDP não for levada em conta,

[...] não há construção de significado nem de sentido, porque sequer pode haver interação no sentido objetivo do termo, nem tampouco atividade. Se o significado promove um salto qualitativo do leitor, então é porque a ZDP foi respeitada, caso contrário, o salto não seria possível (SANTOS, C. S. G., 2011, p. 91).

Assim, para que o leitor real formule o objeto estético, a ZDP precisa ser considerada, só assim, ele lerá literatura significativamente. Funciona como num movimento de *recursive looping*: o texto deve concordar com o NDR do leitor, ou seja, deve haver nele algo familiar que funcione como ponte entre ele e o leitor. Estabelecido o elo entre texto e leitor as ZDPs serão ativadas e alargadas, impulsionando os NDPs cada vez mais para frente, e convertendo-os, através da mediação, em novos NDRs. Esse processo permitirá ao leitor a apreensão de leituras mais complexas, e como num *looping*, experimentará um diferente NDR, fazendo-o saltar cognitivamente. E esse NDR, em um novo processo dará lugar a outro, e assim, sucessivamente. Apesar do retorno ao NDR, esse não é mais o mesmo do início da leitura, mas um novo e mais avançado. Nas palavras de C. S. G. Santos (2011, p. 94):

O alargamento da ZDP acontece quando os Níveis de Desenvolvimento Potencial são alcançados, transformando-se em Níveis de Desenvolvimento Real, favorecendo uma base para o início da comunicação com textos de apreensão ainda mais complexa.

Como já mencionamos, o repertório deve ser a ponte para que o leitor se comunique com o texto. Ele precisa estar em concordância ao NDR do leitor real a fim de uma identificação de algo familiar no texto, por parte do leitor, de outro modo, haveria uma desmotivação da leitura por estar o NDR abaixo ou acima das exigências oferecidas pela estrutura textual e não em sintonia.

Partindo do NDR do leitor, correspondente ao repertório do texto, a interação será mediada pelas estruturas textuais, e, pensando num contexto escolar, pela intervenção do professor a fim de realizar a formulação do objeto estético, além de atingir o NDP. Aqui talvez esteja a grande diferença entre uma leitura realizada em casa, sem a presença do professor. Este, em tese, facilita o processo. Depreendemos, então, como a escola é importante para desenvolver o gosto pela leitura. Assim, o leitor avançará em leituras posteriores atingindo um novo e alto patamar na interação texto-leitor, já que o NDP alcançado numa leitura passará a ser NDR para as próximas.

Como é possível notar, a articulação desenvolvida entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições em relação à leitura e seu ensino. O professor consciente dos processos vivenciados pelo leitor quando este atualiza os textos ficcionais ajudará seus alunos na concreção do objeto estético.

Em síntese, essa investigação apoiou-se na articulação feita por C. S. G. Santos (2009) entre os conceitos da Teoria Histórico Cultural, postulada por Vygotsky, a saber: formação de sentido e significado, instrumentos psicológicos, mediação e Níveis de desenvolvimento Real (NDR) e Potencial (NDP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); e a interação texto-leitor, abordada por Iser, em sua Teoria do Efeito Estético. Conceitos dessa teoria literária são evidenciados na pesquisa, tais como: vazios (indeterminações textuais); formulações de sentidos; repertório (outras leituras, conhecimento de mundo); significação (resposta dada pelo leitor) e emancipação.

2.4 ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E EMANCIPAÇÃO DO LEITOR: UM DESAFIO METODOLÓGICO

Ensinar literatura na escola ainda é um exercício que envolve o uso, quase exclusivo, do livro didático. As atividades propostas nesses materiais mostram-se repetitivas e não preparam os alunos para a leitura. As sequências didáticas, muitas vezes,

não dialogam com métodos de abordagem textual, nem os fundamentos da teoria literária. Podemos afirmar ser o ensino da literatura na escola brasileira distanciado da prática de leitura literária, tornando a literatura desinteressante para os estudantes. Como explicam Aguiar e Bordini (1993, p. 36):

O modelo de aula de literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma sequência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição.

Isso nos leva a refletir sobre como ensinar literatura, métodos para ensiná-la, e como as atividades na sala de aula têm sido estagnadas, sem renovações. Ensinar literatura significativamente é fundamental na formação de leitores sensíveis e críticos. Dependendo do método e sequência didática escolhidos, o aluno poderá ser ou não inserido no universo da leitura literária. Cosson (2006, p. 17) ressalta esse importante papel da literatura quando aborda as transformações vividas por nós leitores do texto literário:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (...) ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Diante desse reconhecimento da importância do ensino de literatura para formação de leitores em sala de aula, e da problemática sobre o distanciamento entre o ensino da literatura e leitura, vários autores, professores e estudiosos da área vêm propondo e discutindo, ao longo da história, práticas de ensino da literatura. Esse não é um assunto novo: tais práticas foram, segundo Segabinazi (2011), iniciadas na escola do Brasil Império, as quais se basearam nas experiências intelectuais da Europa. Mesmo após anos, ainda vemos resquícios desse modelo antigo na escola brasileira atual, o conservadorismo ainda é presente, todavia com novas metodologias e teorias, resultando, frequentemente, em uma desorientação de conceitos e práticas. Então, como é possível notar, as

dificuldades da leitura e seu ensino não são realidades recentes, mas foram estabelecidas desde o início da história da escola brasileira. Como formar alunos leitores não é uma preocupação atual, já se prolonga por tempos no Brasil.

A questão “como deve ser o ensino da leitura literária em sala de aula?” perpassa décadas e décadas, a leitura literária na escola e o papel da instituição escolar para a formação de leitores ainda são temas muito discutidos. Ao dissertar sobre esse assunto, Solé (1988, p. 18) afirma que as leituras escolares precisam fazer sentido para o leitor/aluno, permitindo sua autonomia:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Segundo a autora, a leitura nos abre portas para pensar, sermos autônomos e agirmos de forma crítica em nossas experiências e práticas sociais. Documentos oficiais, como as Leis de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também evidenciam a importância da leitura na escola, principalmente no tocante ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) também é ratificada a importância da presença da literatura no currículo do Ensino Médio. Inclusive, existe nesse documento um capítulo destinado apenas para conhecimentos de literatura.

Como é possível notar nos posicionamentos de Cosson (2006), Solé (1988) e os documentos oficiais, destacados até então, a importância da literatura vai para além da escola. A literatura transforma, autonomiza e desenvolve competências. Todavia, quando olhamos para a escola e o cenário brasileiro de leitores, essa relevância da literatura parece não ser uma realidade. Sobre isto, Cosson (2014, p. 11) nos apresenta dados: “Segundo os resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2012, os brasileiros lêem em média quatro livros por ano em contraste com 4,7 em pesquisa semelhante em 2007”. E, se considerarmos a leitura de um livro por completo, segundo o autor, esse número cai para 2,1. Sabemos do importante papel da leitura, porém, infelizmente, para sermos conhecidos como um país de leitores, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Diante desse cenário, onde está a escola? O que ela tem feito para formar leitores?

Na graduação do curso de Letras, temos a oportunidade de visitar escolas para

observar aulas de literatura e implementar uma sequência didática. E, como pesquisadores, o que temos visto nessas aulas é um ensino da literatura mais parecido com um estudo da gramática, trechos de livros literários são utilizados de forma descontextualizada como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Quando é utilizado para fins interpretativos, as respostas precisam estar em consonância com o apresentado no livro didático, não abrindo espaço para os alunos refletirem e elaborarem sentidos. Aulas de literatura na escola estão repletas de aulas de gramática normativa. Dalvi (2013, p. 88) ao dissertar sobre esse assunto, destaca:

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do “conteúdo”: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão crítica” ou “ subjetiva” do texto literário.

Sendo assim, entendemos ser a formação de leitores uma problemática que recai não apenas no aluno, mas no professor e na escola por não incentivarem práticas de leitura. A escola não propõe uma situação prazerosa para a leitura e ela acaba sendo vista, pelos alunos, como desnecessária. Kleiman (1993) defende a leitura na escola numa perspectiva de formar leitores encantados, num espaço no qual a fruição é permitida, e reconhece ser essa realidade ainda ausente. O aluno só descobrirá o prazer de ler, lendo.

Para tanto, o professor precisa elaborar aulas que permitam ao aluno essa descoberta. Contudo, apesar de estarmos nos referindo a uma leitura prazerosa, isto não quer dizer que as leituras propostas para a sala de aula podem ser aleatórias; antes, deve haver um planejamento. Cosson (2014), ao discorrer sobre práticas de leitura em sala de aula, ressalta o entendimento de forma crítica, por parte dos alunos, do ensino literário, ou seja, os alunos precisam de aulas de literatura ancoradas em concepções teóricas e metodológicas e se sentirem incluídos como sujeitos de ação, e não apenas consumir simploriamente a literatura de modo casual.

Para que haja esse entendimento e os alunos tenham contato com o texto literário satisfatoriamente, é fundamental a intermediação de leitura. Ao pensarmos no processo de mediação texto/leitor a figura do professor logo assume lugar de destaque, afinal é ele o responsável por levar os textos para a sala de aula e motivar os alunos para a leitura. Cosson (2014) nos apresenta a motivação como um aspecto relevante, pois “prepara o

leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (p. 56).

Infelizmente, é comum observarmos no ensino da literatura, conforme abordado por Solé (1988), um desentusiasmo dos alunos, muitas vezes provocado pelo professor. Segundo a autora, a motivação para a leitura depende do entusiasmo do professor, a apresentação feita do texto e de suas possibilidades de abordagem e exploração. Logo, a mediação do professor faz toda a diferença nesse processo de motivação para a compreensão de um texto.

Pensando numa mediação para uma aprendizagem coletiva e colaborativa, diferente da antiga concepção de leitura mecânica e individual, Cosson (2014) discorre sobre os círculos de leitura. O autor apresenta diferentes abordagens de ensino da leitura literária através desses círculos, os quais contêm um caráter formativo que alargam as interpretações da leitura individual através da partilha do texto em questão. Segundo Cosson (2014, p. 139), “dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada”. Sendo assim, apresenta pontos para justificar a importância da leitura em grupo: primeiramente, essa leitura coletiva reforça “o caráter social da interpretação dos textos”, levando os participantes a se apropriarem dos seus repertórios e manipularem “seus elementos com um grau maior de consciência”. Além disso, essa prática “estrita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. E por último, “os círculos de leitura possuem um caráter formativo”. (p. 139).

Ler, compartilhar e registrar, essas são as três etapas das atividades de leitura. A primeira refere-se ao momento em que os leitores têm contato com o texto, podendo acontecer individual ou coletivamente. Na segunda etapa, há a preparação para a discussão das impressões sobre o texto e depois, o debate dessas impressões. Por fim, “após a discussão, os participantes registram as conclusões que alcançaram no grupo” (p. 159) através de diários de leitura, fichas de função, atividades performáticas etc, servindo como avaliação combinada com a autoavaliação. O professor nessa etapa deve garantir que “a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra” (p. 173). Os alunos devem entender a literatura como uma experiência a ser vivenciada e não avaliada. É importante ressaltar ser esse modelo de círculo de leitura basicamente o utilizado na versão escolar, ou seja, corresponde ao círculo estruturado (COSSON, 2014), aquele mais institucional,

seguindo “um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões” (p. 159).

Além de Cosson, Isabel Solé (1998), por exemplo, também nos apresenta procedimentos para o ensino da literatura, as estratégias de leitura, que, a saber, são realizadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. No primeiro momento, o professor deve deixar bem claro quais são os objetivos da leitura, para que os alunos se sintam capazes e motivados a fazê-la. Sendo assim, o professor precisa planejar bem os objetivos e as tarefas de leitura, levar materiais para envolver os alunos com o texto, pensar previamente em possíveis dificuldades dos alunos e apresentar o texto, buscando ativar o conhecimento prévio da turma. Essa é uma ocasião propícia para os alunos fazerem perguntas a serem respondidas durante a leitura.

Solé (1998) aborda o momento durante a leitura como atividade compartilhada. Segundo a autora, é compartilhando o conhecimento “que se aprende a utilizar toda uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno, para que ele possa utilizá-las de maneira autônoma” (p. 117). Além disso, o professor poderá verificar e avaliar a leitura dos seus alunos e o processo de trocas entre eles para a construção de sentidos. Para promover o compartilhamento da leitura, Solé (1998) propõe que o professor conduza os alunos através de quatro estratégias básicas: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto (p. 118).

Por fim, as estratégias utilizadas depois da leitura, auxiliarão os alunos a refletirem sobre o texto lido, elaborarem opiniões e críticas, fazerem relações com outros textos, e aplicarem o que aprenderam com suas leituras por meio de tarefas individuais como: identificação das ideias principais, elaboração de resumos e formulação de perguntas sobre o texto.

Muitos outros teóricos podem ser citados quando pensamos em ensino de literatura, como é o caso de Antônio Candido (2004), com sua proposta de leitura numa perspectiva humanizadora. Candido reconhece a importância da literatura na escola e a coloca como agente humanizadora com função social na vida dos alunos. Quando o autor disserta sobre os bens indispensáveis à vida humana, utiliza a distinção feita pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret entre os bens compreensíveis e os bens incompreensíveis. Aqueles estão relacionando às necessidades não imediatas e estes às urgentes. Nesse viés, a literatura se encaixa nos bens incompreensíveis, ao lado das necessidades por moradia,

roupas e alimentos, isso porque ela “corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita” (CANDIDO, 2004, p. 176), portanto deve ser entendida como um direito básico do ser humano, não somente a uma pequena parcela, mas deve compreender todas as sociedades e culturas em seus diferentes níveis.

Candido (2004) afirma ter a literatura uma função social, pois ela colabora para a expressividade do indivíduo, para que ele assuma posicionamentos, considerando os pensamentos do outro. Logo, deve ser entendida muito mais do que apenas encantamento e fruição, mas também como forma de denúncia, pois “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 177). Tais reflexões, mesmo de forma resumida, constataam a importância do ensino da literatura no tocante à construção de pensamentos críticos, de sentidos e a percepção de si e de seu semelhante.

Nesse contexto, levando em conta as reflexões sobre o ensino da literatura, mencionadas até então, apresentamos o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) como mais uma sugestão metodológica para o ensino da leitura literária que possibilite a emancipação do leitor. Nosso intuito é mostrar um instrumento prático para mediar o ensino da leitura baseado no aporte teórico iseriano, que, vale ressaltar, ainda é pouco conhecido pelos professores da educação básica. Aqui está a novidade desse instrumento, pois o próprio Iser considerava difícil a implementação e a associação da Teoria do Efeito Estético e da Antropologia Literária para análise de textos literários. Em seus trabalhos, Iser, para exemplificar seus conceitos, analisou obras de vários autores, porém, com o tempo, afirmou não querer mais “corromper teorias com exemplos” (SCHWAB, 1999, p. 227). O RDM vai de encontro a esse pensamento de Iser, demonstrando a possibilidade de amparar a teoria literária num instrumento metodológico, facilitando assim a mediação da leitura literária, ou seja, o seu ensino. Não somente é possível associar a teoria ao próprio processo de leitura — demonstrado já nos mapeamentos de experiência estética de Perazzo (2016), C. S. G. Santos (2017), L. B. Santos (2018), Lima (2019), além daqueles integrantes nas coletâneas *Espiral de fingimentos: mapeamentos da experiência estética em literatura* (SANTOS, C. S. G., COSTA, 2020) e *Uma cartografia iseriana de mapeamentos estéticos: teoria literatura e cinema* (SANTOS, C.S.G., COSTA, SOUTO, 2020), — como também ao ensino de leitura literária. O Mapeamento da Experiência Estética (MEE) foi também criado pelo Programa de pesquisa CANAL 67, já referido neste texto em 2015 e definido por C. S. G. Santos e Costa (2020) como a identificação dos

eventos mentais pelos quais passamos ao lermos um texto ficcional. Essa identificação promove a possibilidade de autogerenciamento de tais eventos, favorecendo, por conseguinte, a emancipação do leitor. Assim, de modo breve, o RDM ensina a mapear.

Além disso, o RDM poderá esclarecer, através dos dois suportes artísticos (o cinema e a literatura) e a participação da psicologia cognitiva, de Vygotsky, o procedimento e o metaprocedimento. Segundo Iser, todos nós temos o procedimento, ou seja, ao lermos um texto, mesmo sem conhecermos determinado conceito, o experimentamos. Por exemplo, um leitor pode chegar ao final da sua leitura e perceber ser um *looping* do primeiro capítulo e pensar algo como: “isso já aconteceu, mas agora reaparece de uma forma diferente”. A proposta do RDM é entender o procedimento, mesmo sem focar nas definições dos conceitos propriamente ditos, para que os leitores gerenciem melhor suas leituras, aqui entra o metaprocedimento (o que está por trás do procedimento, sua reflexão). Voltemos ao exemplo, o leitor ao entender o procedimento e se deparar com o *looping* presente na sua interação com o texto, pode ter outro pensamento: “isso já aconteceu, será possível identificar mais dessas voltas ao longo do texto?” Trata-se de um roteiro que visa a emancipação leitora, confirmando a relevância acadêmica e social desse trabalho. Tal instrumento será bem mais detalhado no capítulo a seguir.

3 O ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM): UM INSTRUMENTO PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Além da autora desta pesquisa, outros colegas fizeram parte da construção do Roteiro Didático Metaprocedimental, o RDM. Trata-se de um instrumento metodológico para o ensino da literatura criado no ano de 2015 através do Programa CANAL 67 (*Cinema articulado às noções de Antropologia Literária, sexta e sétimas artes*) por bolsistas PROBEX, PROLICEN e PIBIC (FILHO; SANTIAGO, 2015; SANTOS, L. B., 2015; COSTA, R. C. 2016; LEIROS; COSTA, R. C. 2016; SOUZA; SILVA, 2017; PAPI; MEDEIROS; COSTA, R. S. A., 2018; BANDEIRA; MEDEIROS, 2019.). Em 2016, a equipe PARDAL (*Projeto de Aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária*) deu continuidade, testando-o em uma escola da Educação Básica. De 2017 a 2019, o instrumento passou por aprimorações em seus aspectos redacionais, em projeto vinculado ao PROLICEN-UFPB.

No CANAL 67, o objetivo principal foi criar o RDM esteado nas teorias do Efeito Estético e da Antropologia Literária, cunhadas pelo crítico literário alemão Wolfgang Iser (1974, 1996, 1999), que servisse de subsídio para os licenciandos em Pedagogia e Letras ao ministrar aulas de Literatura. A elaboração do roteiro considerou a proposta de C. S. G. Santos (2009) de que o processo de leitura é mais facilmente observável a partir do cinema, pelo fato de a câmera assumir a perspectiva do diretor (que pode funcionar como narrador), isto é, uma única perspectiva, já dada. A autora relaciona cinema e ensino da leitura literária, uma vez que essa leitura se utiliza interna e inconscientemente dos mesmos procedimentos do filme, porém, cabendo ao leitor a alternância entre as perspectivas apresentadas no texto. Até aqui, o roteiro só havia sido utilizado na educação superior, mas no ano seguinte, em 2016, com a equipe PARDAL, que integrava dois projetos PROLICEN, ele foi testado tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Médio.

Os conceitos contidos no RDM acompanham analogias explicativas, exemplos e perguntas-guias. O objetivo desse instrumento é auxiliar o professor de literatura, que pode usá-lo como guia metodológico de leitura literária, em busca de um aprendizado emancipador em sala de aula. Além disso, oferece meios para instigar a participação dos alunos e assim, incentivar cada vez mais a leitura de textos literários.

Ao todo, o RDM possui doze conceitos. Como já dissemos, o material foi elaborado pensando no professor, suas definições não devem ser mencionadas aos alunos. Por isso, são apresentadas de forma simples no roteiro, para que, mesmo o professor não tendo lido

a teoria iseriana, seja capaz de compreendê-la. O docente deve entender o conceito e utilizar os exemplos e perguntas-guias ajustando-os de acordo com o público alvo e o texto escolhido para a aula. Fazendo isso, os alunos serão estimulados a compartilharem suas leituras sem a pressão de precisarem relacionar a determinado conceito. A proposta do RDM é proporcionar a experimentação dos conceitos, e não apenas decorar suas definições teóricas: nessa perspectiva, os estudantes poderão ampliar os sentidos e alcançar a emancipação. É importante esclarecer mais uma vez: os conceitos não estão só no texto ou só nos leitores, mas na interação.

Nossa sugestão é que o RDM seja inserido em uma sequência didática, para não chegar aos alunos como um instrumento aleatório, sem relação com a aula. Nesta pesquisa, utilizamos o RDM atrelado a uma sequência didática criada para incorporá-lo. Tal sequência divide-se em vivência de apresentação e vivência de significação. Além dessas, a vivência cognoscitiva-emocional também pode ser planejada. As vivências e RDM precisam dialogar com o texto a ser utilizado. Aqui a criatividade do professor precisa fluir, já que as vivências deverão ser elaboradas por ele.

Para a elaboração das vivências, nos apoiamos nas Habilidades Sociais (HS), que envolvem elementos cognitivos, afetivos e comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006), por serem a interação e mediação destaques nas teorias escolhidas para o ensino de literatura nesse trabalho, e também pelo fato da responsabilidade das aulas de literatura na formação de competências subjetivas dos alunos, como descrito nos documentos oficiais citados no último tópico do capítulo anterior.

Dentro do estudo das Habilidades Sociais, os autores classificam as Habilidades Sociais Educativas (HSE), pensando nos docentes e na aprendizagem discente. As HSE são “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004, p. 95). Vivência, nessa proposta, é definida como “atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 101). Pensando na aula de literatura, as vivências são importantes para estimular emoções, reflexões e ações referentes aos múltiplos sentidos atribuídos ao texto literário.

Ao organizar uma sequência didática com vivências, o professor pode propor

inicialmente uma **vivência de apresentação** para o caso de ser seu primeiro contato com a turma. O objetivo dessa vivência, como o próprio nome sugere, é a apresentação dos participantes/alunos, a interação dos alunos entre eles e com o professor, um compartilhamento do *repertório do leitor*, um estímulo para as atividades propostas durante toda a aula. Em seguida, a **vivência cognoscitiva-emocional** funciona como uma preparação para a leitura do texto literário escolhido, aproximando os alunos das experiências e temáticas do texto. A vivência recebe esse nome, pois sua finalidade é estabelecer entre os alunos e texto uma relação cognitiva e emocional. Após a leitura, visando seu compartilhamento por parte dos alunos, o professor pode preparar uma **vivência de significação**. Fazendo isso, será possível perceber os repertórios acessados no texto, as múltiplas possibilidades de sentido do texto literário, os sentidos atribuídos por cada aluno, as relações estabelecidas entre as experiências individuais dos estudantes e o enredo, possibilitando assim, a significação da leitura.

O primeiro contato com o RDM pode acontecer oralmente, depois da leitura, antes de uma produção escrita. É possível o professor, em uma discussão oral, despretensiosamente, questionar aos alunos, em primeiro lugar, o que acharam da leitura, e a partir das respostas deles continuar a conversa com as perguntas guias que mais se aproximam das informações compartilhadas, não necessariamente a ordem do roteiro precisa ser seguida à risca.

Assim sendo, apresentamos-lhes abaixo o RDM:

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1 Ficcionalização	Definição Analogias Explicativas	<p>A necessidade humana de preencher os vazios, tanto na literatura, quanto nas artes e no cotidiano.</p> <p>Imagine um homem de terno andando na praia. Aquela cena provavelmente faria com que você fizesse questionamentos a si mesmo (quem é esse homem? O que faz? De onde vem? Está sentindo muito calor?) e procurasse respondê-las com sua imaginação.</p> <p>Você está diante de uma vitrine de salgados, vê uma empada sem indicação alguma do que é feita e começa a imaginar qual deve ser seu sabor.</p> <p>Você está em casa, ouve um barulho estranho na rua e começa a imaginar do que se trata, por exemplo, um assalto ou uma briga.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a partida de Susana com Ramiro, ao romper com o combinado, que era ir embora com Octavio, é algo que provavelmente abre espaço para que o espectador imagine suas motivações, como por exemplo, ter partido por vontade própria ou ido sob ameaça do marido.</p> <p><i>A Separação</i>: embora não seja divulgado, o espectador pode vislumbrar (ficcionalizar) com quem Termeh tenha escolhido ficar, após a separação dos pais.</p> <p><i>Peles</i>: já em seu início, uma senhora mostra um álbum com fotos de crianças para um senhor. Essa cena poderá promover perguntas e possíveis respostas no espectador sobre o que aquele homem almeja com tais crianças.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o romance inicia com um diálogo entre dois personagens a respeito do retorno de um terceiro. O leitor poderá se questionar sobre quem se trata e imaginar possibilidades, antes de um deles mencionar que é a respeito da volta de seu irmão à terra natal.</p> <p><i>A Estrada</i>: ao ver a capa do livro e ler o seu título, o leitor pode imaginar várias histórias.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: quando a personagem Diana entra na <i>Kulle</i> de enclausuramento e sai poucos minutos depois, propicia ocasião para que o leitor inicie o processo de ficcionalização, imaginando prováveis respostas do que/quem ela viu lá dentro.</p>
	Perguntas-Guias	<p>O que imaginamos quando nos deparamos com indeterminações em um texto ou filme?</p> <p>A partir do título X quais são as suas expectativas em relação ao texto?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
2 Vazio	Definição	A possibilidade de um preenchimento, por parte do leitor/espectador, de uma ou mais nuances do texto/filme que não estão explícitos, dando margem a diversas possibilidades de sentido.
	Analogias Explicativas	<p>Você lê um texto em que várias palavras estão faltando. As possibilidades de preenchimento são muitas e serão feitas de formas diferentes por cada pessoa, mas não é qualquer palavra que pode ser utilizada, é preciso que seja coerente com o contexto.</p> <p>Ao ver um álbum de fotografias, você percebe que algumas foram cortadas e alguém foi retirado das imagens. A subtração dessa pessoa constitui vazios que poderão ser preenchidos pela imaginação de quem os observa.</p> <p>Você vai até seu guarda-roupa para escolher alguma vestimenta para festa, ao voltar desse evento e abri-lo novamente, ele está completamente vazio. O desaparecimento de todas as roupas constitui um vazio que necessitará ser preenchido.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a presença da figura misteriosa de Chivo antes de ser apresentada sua história de vida, gera um <i>vazio</i> no enredo, pois proporciona ao espectador curiosidade sobre a relação dele com os demais personagens e elementos da trama.</p> <p><i>A Separação</i>: no começo do filme, o espectador pode se questionar sobre quem solicitou o divórcio: Simin ou Nader.</p> <p><i>Peles</i>: para que serve aquele álbum com fotos de crianças?</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: a recusa do personagem Nelo, durante sua visita, em entrar na casa onde viveu durante sua infância e adolescência. Essa cena pode constituir um <i>vazio</i> devido a sua reação evasiva e seu silêncio, fato que deixa Totonhim sem respostas naquele determinado momento.</p> <p><i>A Estrada</i>: a omissão do motivo pelo qual o mundo se encontra num estado caótico.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o quê/quem a personagem Diana viu na <i>Kulle</i> de enclausuramento?</p>
	Perguntas- Guias	<p>Em que momentos percebo indeterminações no texto/filme?</p> <p>O que não aparece no texto/filme de forma óbvia, mas pode ser concluído de modos diferentes, a depender de cada leitor/espectador?</p> <p>Algo para mim ficou difícil de compreender, pois não estava especificado pelo autor, deixando várias perguntas em aberto?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
3 Repertório	Definição	O conjunto de experiências, leituras e conhecimento de mundo do leitor/espectador, que são acessados no ato da leitura, auxiliando a preencher os vazios.
	Analogias Explicativas	Imagine uma mochila mágica que nunca fica cheia, na qual carregamos todas as nossas experiências. Tendo em vista que todos nós passamos por situações diferentes no decorrer da vida, o conteúdo das nossas “mochilas” sempre será diversificado e em constante expansão. Imagine uma biblioteca em que todos os livros foram lidos por você. Sempre que você precisar acessar alguma informação, poderá recorrer ao seu acervo, assim como comprar novos livros para ampliá-la. Ao longo de sua vida, você estudou diversos conteúdos que foram se acumulando em sua mente. Sempre que necessário você pode acessá-los, relembra-los e fazer uso deles.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : o conhecimento prévio por parte de determinado público acerca de contextos como o das apostas envolvendo cães de rinha proporciona ao espectador uma porta de entrada para essa temática presente no enredo. <i>A Separação</i> : para o espectador entender alguns aspectos do filme, ele precisa ter um mínimo de conhecimento possível sobre a cultura muçulmana. Do contrário, não entenderá, por exemplo, o porquê da empregada se recusar a dar banho no pai de Nader. <i>Peles</i> : a personagem Samantha vai para cima de uma ponte após traumas, logo se pode imaginar que ela esteja pensando em cometer suicídio.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o saber de um público sobre temas como as características culturais e geográficas do interior nordestino; a massiva migração para o sudeste em meados do século XX; as referências a figuras históricas como Lampião e Antônio Conselheiro; a intertextualidade com Graciliano Ramos e Gonçalves Dias, são aspectos que podem ajudar o leitor a se familiarizar melhor com a obra. <i>A Estrada</i> : o fato do leitor já ter lido outros livros sobre catástrofes ou assistido a filmes sobre a temática é porta de entrada para entender o funcionamento da história. <i>Abril Despedaçado</i> : conhecer a doutrina do catolicismo e a bíblia pode ajudar a compreender o enredo do romance, pois ele também trata de um tipo de livro sagrado.
	Perguntas-Guias	O que me é familiar no texto/filme? Que associações podem ser feitas entre o texto/filme e minhas experiências? Que elementos do meu conhecimento de mundo me auxiliam no processo de atribuição de sentido para esse texto/filme?

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
4 Perspectivas textuais	Definição	Pontos de vista que se complementam e, quando articulados, representam o objeto estético. As perspectivas são quatro: do narrador, do personagem, do enredo e da ficção do leitor.
	Analogias Explicativas	Vários amigos estão em uma festa e cada um deles resolve tirar uma foto para registrá-la nas redes sociais. Cada uma dessas fotos irá representar uma perspectiva, ou seja, um ponto de vista diferente do mesmo evento. Uma pessoa que está olhando as fotos através da <i>timeline</i> de suas redes sociais encontrará várias formas de observar a festa e fará uma articulação entre elas para formular como foi esse evento. Os diversos enredos existentes em uma telenovela se complementam e ajudam a formular um sentido completo que constitui um enredo maior. Os enredos menores seriam como as perspectivas e o enredo geral representaria o todo. O controle de um videogame possui vários botões, cada um desempenha uma função diferente; porém, somente o conjunto de todos tornará possível que o jogo se concretize.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : os pontos de vista de cada um dos personagens a respeito de seus relacionamentos amorosos proporcionam ao espectador diversas perspectivas que ele deverá articular para compreender o funcionamento desses enlaces afetivos. <i>A Separação</i> : as relações marido e mulher, pais e filhos, patrão e empregada mostram pontos de vista diferentes e se articulam para apresentar sentido à história. O espectador irá articular as perspectivas apresentadas com o seu próprio olhar sobre o filme. <i>Peles</i> : podemos perceber como cada personagem com anomalia se enxerga e ao estruturarmos todas essas perspectivas, é possível compreender o filme.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : as diferentes visões de cada um dos personagens acerca da vida levada em Junco. A articulação de cada uma delas leva à compreensão da relação dos personagens com a terra. <i>A Estrada</i> : a relação de pai e filho e entre estes com os demais personagens, assim como o desejo de sobrevivência, serão associadas ao olhar do leitor sobre o livro. <i>Abril Despedaçado</i> : o narrador onisciente nos mostra como cada personagem se sente em relação ao mesmo tema, Kanun. Ao construirmos um link entre as relações podemos entender o enredo do romance.
	Perguntas-Guias	Fui capaz de perceber a diferença entre as perspectivas no texto? Qual o ponto de vista que está sendo apresentado? Como ele se articula com o(s) pontos(s) de vista mencionados anteriormente?

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
5 Estrutura de Tema e Horizonte	Definição	Estrutura que coordena e regula as perspectivas textuais, alternando-as e colocando-as ora em foco (Tema), ora em plano de fundo (Horizonte).
	Analogias Explicativas	<p>Duas crianças estão brincando em balanços, lado a lado. Para um observador, a cada instante os balanços se cruzam. Enquanto uma criança está na frente, ela está em evidência, já a outra sai da perspectiva e vai para o plano de fundo. Quando elas se alternam, as perspectivas também mudam.</p> <p>Quando assistimos a uma cena com dois personagens diante das câmeras, percebemos que, muitas vezes, a câmera foca em um dos atores enquanto o outro aparece com uma imagem desfocada por trás. Logo em seguida, aquele que estava protagonizando a cena, acaba saindo do foco, enquanto o que estava atrás passa a se destacar.</p> <p>Um leitor inicia a leitura de um romance. A história possui vários personagens e situações. Ora, um determinado aspecto está em foco e o outro, em plano de fundo. Ora, o contrário. Ora, surgem novos elementos na trama. A articulação feita sobre cada alternância de perspectiva enlaça a obra como um todo em busca de sua compreensão</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: alternância quanto ao foco dado a cada um dos três segmentos – ora Susana, Octavio e Ramiro, ora Daniel e Valéria, ora Chivo. Quando um núcleo passa a ser <i>tema</i>, o outro se torna <i>horizonte</i>.</p> <p><i>A Separação</i>: o caso em questão (a separação) do começo do filme passa a ser plano de fundo enquanto outras histórias ficam em foco, como a contratação da empregada e sua relação com o pai de Nader.</p> <p><i>Peles</i>: o personagem pedófilo aparece no início enquanto busca a prática de sua parafilia (tema), e aparece novamente, por fim, na cena do enterro de seu filho, deixando aquele momento inicial como plano de fundo.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: revezamento quanto ao foco dado às histórias de vida de Nelo, do pai e da mãe, apresentando seus conflitos pessoais e sua relação com Junco, aspecto que norteia suas escolhas.</p> <p><i>A Estrada</i>: em determinado momento, a visão do homem e seu filho é colocada em plano de fundo para o leitor ter conhecimento da visão da mulher sobre aquela realidade.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o capítulo sete inicia abordando o personagem Gjorg, pouco tempo depois ele é deixado como plano de fundo, e os Vorps tornam-se tema.</p>
	Perguntas-Guias	<p>Percebi em algum momento que determinado elemento textual esteve em foco, enquanto outro esteve como plano de fundo?</p> <p>De que modo a articulação entre as perspectivas me auxilia na compreensão do texto?</p> <p>As possíveis múltiplas histórias presentes num mesmo filme/romance ajudam a evidenciar ou afastar o foco da narrativa?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
6 Quebra da <i>Good</i> <i>Continuation</i>	Definição	Rompimento da continuação natural esperada pelo leitor/espectador, obrigando-o a reformular novas possibilidades.
	Analogias Explicativas	<p>Você comprou uma caixa de chocolates, e ao abri-la, ela estava cheia de balas de goma.</p> <p>Você chega em casa após um dia de trabalho, e ao abrir a porta de seu quarto, se surpreende ao ver que ele está com uma cor totalmente diferente.</p> <p>Ao assistir um filme sobre um atirador de elite que mata sempre utilizando um tiro na cabeça da vítima, o espectador surpreende-se ao ver que mais adiante, o protagonista mata uma pessoa com um tiro na barriga.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a partida de Susana com Ramiro, quando o combinado tinha sido fugir com Octavio.</p> <p><i>A Separação</i>: quando Nader é acusado de empurrar Razieh escadas abaixo.</p> <p><i>Peles</i>: a personagem Ana, no fim do filme, termina sem companheiro algum.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o suicídio inesperado de Nelo. Todos à sua volta imaginavam que ele havia se tornado um homem bem-sucedido e feliz, portanto, o ato de tirar a própria vida é algo que causa um grande impacto.</p> <p><i>A Estrada</i>: quando, em um confronto, o homem é atingido por um arco, afinal, por mais que o mundo estivesse propício a este acontecimento, esperava-se que ele saísse ileso, como das outras vezes.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: Gjorg corre desesperadamente para encontrar a carruagem de Diana, ao invés de vê-la novamente ele é morto com um tiro na cabeça.</p>
	Perguntas-Guias	<p>Aconteceu algo no texto/filme que eu não esperava?</p> <p>Em que momento o texto/filme me obrigou a reformular as possibilidades?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
7 Recursive Looping	Definição	Revisitação de algum trecho ou aspecto do texto/filme, porém com novas perspectivas e possibilidades.
	Analogias Explicativas	<p>Imagine que você comemora o réveillon da mesma forma todos os anos, no mesmo local e com as mesmas pessoas. É provável que à meia noite, o céu se encha de fogos de artifício e as pessoas comecem a se cumprimentar e saudar o início de um novo ano. Embora todos os elementos daquela festa pareçam os mesmos, muita coisa deve ter mudado na vida daquelas pessoas, assim como no ambiente.</p> <p>Quando damos uma volta pelo bairro, partindo de um ponto e voltando para o mesmo, como exemplo, a nossa casa, ao retornarmos, ainda que passemos pelo exato caminho pelo qual fomos, já não será totalmente da mesma forma, pois várias pessoas passaram por ali desde então, trazendo cada uma, suas diferentes situações.</p> <p>É como estar em um carrossel no parque: sempre que você volta a determinado ponto do círculo, apesar de ser o mesmo, a paisagem poderá ter mudado, as pessoas que antes estavam lá, talvez tenham saído, enquanto outras apareceram, e assim sucessivamente.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a repetição da cena do acidente, que a cada vez que é retomada, apresenta novos pontos de vista e novos elementos, pois é vivenciada de modo diferente por cada um dos personagens envolvidos.</p> <p><i>A Separação</i>: na última cena do filme temos um retorno ao tribunal que foi cenário do começo, desta vez para que Termeh decida se ficará com o pai ou a mãe.</p> <p><i>Peles</i>: o momento do atropelamento na perspectiva da personagem Samantha, e momentos depois na perspectiva do personagem Cristian.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o constante retorno, sob a voz do narrador-personagem Totonhim, ao tema da morte de Nelo. Primeiramente, aborda seu suicídio, em seguida, o preparo do caixão, e por fim, o velório.</p> <p><i>A Estrada</i>: na segunda vez que a mãe do menino é mencionada na história, através de uma memória de seu marido, o leitor passa a ter conhecimento sobre por que e como ela os abandonou.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: Gjorg relembra o momento em que foi preso pelo seu pai, por uma desordem em um casamento.</p>
	Perguntas-Guias	Alguns eventos ou informações do texto se repetiram? O que mudou desde então?

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
8 Negatividade	Definição	Constituída nas entrelinhas do texto, sendo o aspecto subjetivo, que não é propriamente dito, mas surge na imaginação do leitor/espectador.
	Analogias Explicativas	<p>Você entra na sua sala e encontra uma almofada rasgada e suja de terra. Você não entende como aquilo aconteceu, até que, posteriormente, encontra seu cachorro com as patas também sujas de terra. Mesmo que você não tenha visto o animal rasgando o objeto, é possível inferir que ele é o culpado.</p> <p>Num diálogo face a face, existem muitos elementos que não são ditos, porém podem ser interpretados de diferentes maneiras por parte de quem as observa: gestos com a mão, tom de voz, olhares, entre outros aspectos subjetivos.</p> <p>Em um filme, quando a câmera foca em determinado objeto, quem o assiste cria sentidos para ele, relacionando-o com outros aspectos da história.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a presença de cães em todos os segmentos da trama. (Eles são mostrados como tão duais e contraditórios quanto os seres humanos, pois em determinados momentos comportam-se de modo sensível, leal e afetuoso, e em outros, de modo feroz e sanguinário).</p> <p><i>A Separação</i>: qual a relevância da cena do piano sendo carregado escada abaixo, para o filme?</p> <p><i>Peles</i>: a interrogação sobre o local em que está a senhora e o senhor na primeira cena do filme pode ser preenchido, inicialmente, como um lar para adoções.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: a presença de elementos como a corda e o sisal. (A corda é feita a partir do sisal. A planta que levou o pai à falência através de seu fracasso no cultivo é também utilizada como obra-prima para fabricação de corda, objeto que seu filho usou para cometer suicídio).</p> <p><i>A Estrada</i>: podemos inferir que a mulher usou o revólver para se matar, mesmo que isto não seja mencionado, pois em algum momento eles tiveram três balas e no começo da narrativa apenas duas.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: Imaginar que o montanhês que os Vorps viram caminhando na estrada era Gjorg.</p>
	Perguntas-Guias	<p>Que elementos foram construídos na minha imaginação para preencher as indeterminações do texto/filme?</p> <p>O que não está dito no texto/filme, mas é inferido na imaginação do leitor/espectador?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
9 Negação	Definição	É um elemento do texto/filme que contraria as expectativas do leitor/espectador, indo de encontro com o seu repertório e obrigando-o a fazer novas formulações.
	Analogias Explicativas	Em sua cidade, a temperatura costuma ser elevada e você sempre sai de casa com roupas leves. De repente esfria, e você não tem um casaco por perto para se aquecer. Uma moça vai à festa de casamento de uma amiga esperando que ela esteja trajando um lindo vestido branco. Ao chegar na cerimônia, a noiva está usando um vestido de outra cor, rompendo com a tradição. Alguém compra um livro infantil de conto de fadas. Ao ler, imagina que terá, como é de costume, um final feliz, surpreendo-se ao ver que o fim da história apresenta uma indeterminação.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : há um cancelamento relativo à cena em que Chivo deixa os dois irmãos juntos no cárcere privado para que resolvam suas desavenças. O espectador não saberá se um matou o outro ou se ambos conseguiram resolver seus conflitos sem violência. <i>A Separação</i> : o espectador não é apresentado à decisão de Termeh sobre com quem ela deseja ficar, se com o pai ou com a mãe, então podemos dizer que houve um cancelamento do final do filme. <i>Peles</i> : a cor para cada personagem com anomalia, em todo o ambiente, nas vestimentas e objetos, configura a negação.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : é deixada uma lacuna acerca do futuro de Totonhim no fim do romance. O leitor não será informado sobre se ele teve um fim semelhante ao do irmão Nelo ou se construiu uma história de vida diferente em São Paulo. <i>A Estrada</i> : podemos dizer que houve um cancelamento de alguns procedimentos do texto, como alguns sinais de pontuação. <i>Abril Despedaçado</i> : uma tradição impiedosa é abordada como algo positivo, até mesmo honroso, o que pode causar estranhamento em leitores que nunca tenham tido contato com aquele tipo de costumes.
	Perguntas-Guias	O que contrariou o conhecimento de mundo que eu tinha antes desse texto/filme, levando-me a reformular conceitos? O que fugiu do que eu esperava antes da leitura?

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
10 Sentido	Definição	Síntese interna que resulta na concretização da experiência estética, ou seja, a formulação do objeto estético.
	Analogias Explicativas	Quando aprendemos de forma satisfatória determinado conteúdo ensinado em sala de aula e conseguimos de fato compreendê-lo, explicando-o com nossas próprias palavras. Imagine que duas pessoas assistem ao mesmo filme. No final, a primeira se emociona, chora e sente-se profundamente sensibilizada, enquanto a segunda nem sequer gosta da história, achando-a sem sentido e superficial. Isso mostra que estes dois indivíduos provavelmente assimilaram o filme de formas diferentes. Dois amigos vão a um museu e se deparam com uma pintura abstrata, cada um faz diferentes interpretações sobre o que aquela pintura parece representar para si.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : o que o espectador assimilou sobre como Suzana se sente a respeito de Octavio e Ramiro? Como Valeria enfrenta a decadência de seu relacionamento e de sua carreira de modelo após o acidente? Como Chivo lida com o distanciamento da família? <i>A Separação</i> : quais as metáforas implícitas no longa-metragem? <i>Peles</i> : o que é entendido pelo leitor em relação a como cada personagem se sente com sua anomalia?
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o que o leitor compreendeu a respeito do sentimento de cada um dos personagens em relação a Junco e do modo como isto influencia suas decisões de vida? <i>A Estrada</i> : o que significa “levar o fogo” na história? <i>Abril Despedaçado</i> : O que é entendido pelo leitor em relação a como os personagens se sentem a respeito do Kanun?
	Perguntas-Guias	Como o texto/filme foi apreendido por mim, em sua totalidade? Qual a minha interpretação para o texto/filme?

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
11 Significação	Definição	Resposta dada pelo leitor/espectador ao sentido atribuído por ele, que se configura em sua vida pessoal.
	Analogias Explicativas	<p>Uma criança machucou um cachorro acidentalmente. Ao vê-lo sofrendo, ela ficou triste e levou-o para casa. Ao crescer decidiu ser veterinária, e percebe que não teria escolhido essa profissão se não tivesse ferido aquele animal, que posteriormente a acompanhou durante boa parte de sua vida.</p> <p>Uma mulher vai ao psicólogo, que diz coisas fundamentais para que ela tenha avanços terapêuticos a partir de mudanças em seu cotidiano. Comentando sobre isso com um amigo, ele começa a refletir sobre o que foi dito, fazendo <i>links</i> com sua própria vida.</p> <p>Alguém assiste a um filme sobre amigadas na escola. Ao terminar, lembra-se de seus próprios amigos do tempo em que cursou o Ensino Médio, sente saudades e decide convidá-los para um reencontro. A emoção despertada através da película foi o estopim para sua tomada de atitude.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a película pode levar o espectador a pensar sobre uma imensa gama de sentimentos que muitas vezes se fazem presentes nas relações familiares e conjugais, tais como ciúme, inveja, ódio, entre outros.</p> <p><i>A Separação</i>: se você estivesse no lugar de Simin, acharia que os motivos apresentados seriam suficientes para separar-se de seu marido?</p> <p><i>Peles</i>: o espectador poderá, a partir do filme, passar a valorizar muito mais do que a aparência física das pessoas.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o romance pode induzir a reflexões sobre temáticas como a relação de um indivíduo com sua terra natal, a migração e as diferenças culturais e econômicas presentes dentro de um mesmo país.</p> <p><i>A Estrada</i>: como você se imaginaria num mundo pós-apocalíptico?</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o leitor poderá, a partir da leitura da obra, valorizar bem mais os momentos de paz com sua família.</p>
	Perguntas-Guias	<p>Como a minha interpretação se relaciona com a minha vida?</p> <p>De que forma a minha vida mudou após a leitura do romance ou apreciação do filme?</p>

ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
12 Emancipação	Definição	O salto qualitativo dado pelo leitor que o possibilita a dar sentido para textos/filmes cada vez mais complexos.
	Analogias Explicativas	Quando estamos aprendendo a andar de bicicleta, são colocadas rodinhas que nos oferecem maior estabilidade; depois que já conseguimos pedalar e fazer as curvas, as rodinhas são retiradas e alguém vai segurando a bicicleta para que ainda tenhamos algum apoio, até o momento em que solta a bicicleta e conseguimos nos equilibrar sozinhos. Uma pessoa sedentária que começa a frequentar uma academia inicia os treinos com determinadas séries de exercício. À medida que a sua resistência aumenta, a frequência e a duração dos exercícios se tornam cada vez maiores, pois o corpo fica a cada dia mais apto para tal. Enquanto jogamos videogame, percebemos que, a cada nível, teremos mais habilidades para superar os obstáculos propostos pelo jogo, partindo das experiências que já tivemos.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : o desfrutar deste filme pode despertar no espectador o interesse por outras obras do cinema mexicano e latinoamericano. <i>A Separação</i> : a apreciação do filme pode despertar no espectador o interesse em saber um pouco mais sobre a cultura muçulmana. <i>Peles</i> : assistir ao filme poderá abrir portas para que o espectador deseje pesquisar sobre anomalias do corpo e/ou da psique humana, além de buscar também por obras que não sigam estritamente os padrões estéticos hollywoodianos.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : a leitura deste romance pode servir como porta de entrada para que o leitor desperte a curiosidade sobre os dois outros livros que compõem a trilogia da qual ele faz parte. Além de, possivelmente, contribuir também para que o leitor busque outras obras de temática semelhante, que envolvam em seu enredo a história e a cultura do sertão nordestino. <i>A Estrada</i> : o leitor pode se interessar por outras obras que tenham o cancelamento de determinados procedimentos de tradição literária. <i>Abril Despedaçado</i> : ao ler a obra, o leitor irá, provavelmente, despertar interesse pela cultura albanesa.
	Perguntas-Guias	Essa leitura foi um desafio ou estava abaixo de minhas habilidades como leitor? Esse texto me acrescentou novas informações ou mudou minha forma de ver o mundo?

4 MÉTODO

4.1 DAS PRIMEIRAS ESCOLHAS: ESCOLA, SÉRIE E INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Apesar de o RDM já ter sido testado na universidade, através do CANAL 67, e na educação básica, com a equipe PARDAL, constatamos a necessidade de averiguar, ainda que de modo microscópico, sua eficiência e eficácia. Nessa pesquisa, planejamos um estudo de formato semelhante ao experimental (distinto desse no que se refere ao ambiente, uma vez que, usamos a situação em ambiente natural) para as Ciências Humanas. “A pesquisa experimental consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto”.⁴ O método experimental, na psicologia, é decorrência da transposição do método de ciências exatas e naturais para as ciências humanas. Toda a preocupação com o controle presume a possibilidade de reprodução e intervenção (ao menos indireta) no fenômeno estudado (descrito como variável independente). Seguindo esse caminho, selecionamos duas turmas, uma para Grupo de Controle (GC) e outra para Grupo de Tratamento (GT), ambas do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano, fundada em 1836, no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Uma instituição histórica que recebeu alunos, como o ambientalista Lauro Pires Xavier, o economista Celso Furtado e o poeta Augusto dos Anjos. Esse colégio foi escolhido por sua localização, no Centro da cidade, favorecer o recebimento de estudantes de variados bairros/cidades da grande João Pessoa-PB, assim não tem exclusivamente estudantes de bairros nobres ou mais pobres, mas diversos, além de ser uma escola histórica, bastante conhecida no Estado.

Subtende-se que, o estudante do terceiro ano do Ensino Médio, por estar em seu último ano escolar, já tenha vivenciado várias experiências de leitura oferecidas pela escola. Essa seria mais uma oportunidade de os alunos experimentarem uma aula de literatura com uma nova sequência didática, diferente do que já é conhecido por eles, principalmente por ser o último ano de contato com a disciplina de Literatura. Além disso, devido à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na maioria das vezes, o contato desses alunos com o texto literário na íntegra é limitado, aulas de literatura

⁴ Disponível em http://www.escritacientifica.sc.usp.br/wp-content/uploads/MPCC_5_DataAnalysis06-PesquisaExperimental.pdf. Acesso em 30 de jul de 2020.

muitas vezes não são planejadas, pois os professores precisam cumprir prazos até a prova e, por isso, levam para a sala de aula resumos e comentários de obras, biografias de autores, conceitos soltos e história das escolas literárias, ou seja, não há a leitura dos textos em si. Pensando em tais motivos, esta série foi escolhida.

Inicialmente foram selecionados dois grupos com características semelhantes: mesma série (3º ano 22 e 3º ano 12, segundo a nomenclatura da própria escola), mesma idade (entre 17 e 18 anos), quantidade aproximada de meninos (23 no 3º 22 e 18 no 3º 12) e meninas (14 no 3º 22 e 23 no 3º 12) para garantir que a diferença entre os resultados dos dois grupos não se devesse à discrepância entre eles, mas devido ao instrumento metodológico utilizado: o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), já explicado no capítulo anterior. Para compor o Grupo de Tratamento escolhemos o 3º ano 22, turma da manhã, e para o Grupo de Controle, o 3º 12, turma da tarde. Esta com 41 alunos e aquela com 37. Não fizemos seleção nessa composição, nem para a escolha das produções escritas dos estudantes na análise, que, a saber, foram cinco de cada grupo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a qualidade, como o próprio nome sugere, importa mais que a quantidade. Ao todo 10 (dez) produções foram envolvidas. Apesar de parecer um número pequeno, se mostrou suficiente para analisarmos os pormenores de cada texto. A quantidade escolhida e a eliminação dos demais não afetou a análise dos dados, pois a hipótese de pesquisa já seria confirmada se apenas uma das produções dos participantes revelasse o desenvolvimento da ficcionalização através do uso do RDM.⁵

4.2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS ESCOLHAS

No dia 29 de novembro de 2019 fomos à escola para observarmos as aulas, a fim de identificar como a docente medeia a leitura literária. A professora das turmas, Tamires Santiago⁶, possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba. No período da intervenção, o Lyceu era a única escola em que ela ministrava suas aulas.

No 3º ano 22, a aula aconteceu das 8h20 às 10h, no 3º ano 12, das 15h20 às 17h. Em ambas as turmas a professora fez uma chamada inicial para registro de presença dos alunos, depois passou uma revisão gramatical para a prova de recuperação que aconteceria em breve. Por conta da proximidade do final do ano letivo, só pudemos observar 1 aula,

⁵ O projeto foi apreciado pelo Conselho de Ética e obteve aprovação no dia 25 de novembro de 2019.

⁶ Ela permitiu o uso do seu nome em nosso trabalho.

pois como muitos alunos já tinham passado por média, poderíamos correr o risco de não encontrá-los nas próximas aulas e termos uma baixa quantidade de estudantes no dia da aplicação das sequências didáticas. Por isso, também não tivemos tempo de observar com mais acuidade o método utilizado pela docente para o ensino da literatura. Iniciamos então a atividade com os dois grupos separadamente na semana seguinte, no dia 2 de dezembro de 2019.

4.2.1 “Indique um filme enquanto há tempo”: vivência de apresentação

A coleta de dados foi feita por meio de uma sequência didática: facilitamos a vivência de apresentação, criada pela autora deste estudo, intitulada “Indique um filme enquanto há tempo”. Propusemos a seguinte situação: o máximo de alunos deveria revelar em 1 minuto, contados em uma ampulheta, um filme marcante em suas vidas ou o qual acreditassem que todos deveriam assistir um dia, caso o tempo de vida acabasse, o filme do aluno da vez, desapareceria para sempre. O tempo reiniciava com o próximo estudante e assim por diante. Em suas falas, poderiam oferecer um pequeno *spoiler*⁷ para despertar o interesse e aguçar a curiosidade da turma. O objetivo de estipular esse tempo foi o de favorecer a participação dos alunos. Envolvidos na vivência e “preocupados de que seus filmes desaparecessem”, todos conseguiram falar em menos de 1 minuto. Essa vivência, ao ser elaborada, fez uma relação com a temática do curta-metragem *The Maker* (KEZELOS, 2015), exibido, no momento seguinte.

4.2.2 Curtindo o Curta

A câmera na perspectiva do espectador focaliza um personagem de olhos redondos, orelhas eretas como as de um coelho, dentes expostos e rosto com algumas partes sujas e desgastadas. Em seguida, o nome do curta aparece bordado manualmente com linha e agulha ainda presas em um tecido rústico. Os tons de cor da cena são terrosos. A câmera lentamente apresenta o cenário na qual a narrativa irá acontecer, vemos duas luminárias amareladas, estantes com caixas pequenas, duas estátuas pequenas e desenhos na parede, um faz referência ao “Homem Vitruviano”, obra de Leonardo da Vinci. Até aqui o silêncio

⁷ Estrangeirismo no português brasileiro que se refere a uma antecipação de pontos importantes da narrativa de obras literárias ou audiovisuais. Nos últimos anos, esse termo tem se popularizado e está ganhando novas acepções no contexto do português brasileiro.

permeia os planos. O personagem está com um livro em suas mãos e observa uma ampulheta girar, nesse momento o silêncio é quebrado com uma trilha sonora de violino. O personagem abre o livro após um tempo olhando a ampulheta e vemos textos com palavras desconhecidas e três desenhos semelhantes a ele. O livro é colocado de lado, e o protagonista agora está em frente a uma mesa e estantes repletas de agulhas, linhas, potes e luminárias. Ele pega uma massa em forma de dado e a estende com um rolo. Retira dentes parecidos com os seus de um pote transparente e os coloca nesta massa, agora em formato redondo com dois círculos menores nela, onde serão os olhos. Ele para por um instante e analisa um desenho pendurado na parede igual ao símbolo que carrega na testa. O personagem usa um ferro para marcar com o mesmo desenho o rosto o qual está criando. Após, usa uma pá para colocar a massa em um forno, olha novamente a ampulheta, folheia o livro. Em outra mesa, corta um tecido branco com flores vermelhas estampadas, olha a ampulheta, costura o tecido, utiliza uma lupa para ver melhor os detalhes. Com o tecido, corta dois pedaços e mede no tamanho e formato de suas orelhas. Ele coloca algodão dentro da costura e à medida que vai enchendo, percebemos a elaboração de um ser semelhante a ele, com a seguinte diferença: o personagem é perceptivelmente maior que sua criatura, inferindo a condição de um adulto. Além disso, suas vestes são escuras, de cortes e linhas retas, já o da sua criatura possui delicadas rendas, possivelmente indicando ser uma criança. A massa é recolhida do forno, ele retira de uma gaveta dois olhos azuis e os colocam por trás do rosto da sua criação. Ele une o rosto ao corpo e olha a ampulheta, mexe na criatura, a fim de acordá-la, levanta-a, coloca-a em uma escada e aponta para cima, abre um livro qualquer e senta-se ao seu lado, mostra um quadro com palavras que não conhecemos, olha a ampulheta. O personagem deixa sua criatura em uma cadeira e ao folhear o livro encontra um tipo de partitura, percebe um violino encostado em uma estante e começa a tocar a música a qual estamos ouvindo. Após um momento, a criatura ergue-se por cima do chão e abre os olhos; quando ele para de tocar, ela desce, ambos se olham, se tocam e se abraçam. Eles olham a ampulheta juntos, ele entrega o livro a ela, o material em pó da ampulheta passa de uma âmbula para a outra por completo. O personagem nesse instante se desfaz em luzes coloridas. A ampulheta gira novamente, a criatura a observa com o livro nas mãos.

Descrevemos o curta detalhadamente, mas sem formulação de sentidos, pensando em quem leia possa visualizá-lo, mesmo sem tê-lo assistido. Para garantir a eficácia dessa síntese, pedimos a três pessoas que a lessem e depois assistissem ao curta para comparar e

comprovar a objetividade do referido resumo.

A seleção do curta-metragem obedeceu aos seguintes critérios: maior presença de vazios narrativos; ausência de interesse comercial; e aproximação com o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) dos estudantes, conforme explicaremos em seção posterior.

4.2.3 *A partida*, de Osman Lins: leitura

Seguindo-se à exibição do curta-metragem, o conto *A partida* (LINS, 1994) foi lido pelos estudantes. Cada discente recebeu o texto impresso e a leitura do conto ocorreu de forma silenciosa e individual. Isso para que os alunos experimentassem o texto ao seu modo, pois uma leitura coletiva provavelmente interferiria no processo de atribuição de sentidos. Por exemplo, a forma da leitura (entonação, ênfase, ritmo), feita por outro aluno, professora ou pela autora do presente estudo, a postura corporal, a expressão facial poderiam revelar certos preenchimentos de vazios influenciando assim na leitura dos alunos.

Enquanto liam, a maioria dos estudantes mostravam-se atentos, outros, por estarem dispersos, precisavam ter a atenção solicitada. Demos tempo para que todos finalizassem a leitura, e ao final ouvimos expressões como “que triste”, “que alívio”, “ufa”. A partir disso, já imaginamos como seriam diferentes as interpretações.

4.2.4 “Meu (des)apego”: vivência de significação

Encerramos a sequência didática com a vivência de significação “Meu (des)apego”, elaborada pela autora do presente estudo, com o objetivo de estimular os estudantes a compartilharem suas leituras com os outros colegas, mais precisamente, relacionando-as com a sua vida, de modo a significar a experiência, ou seja, através da experiência estética, o aluno gerar um produto referente a essa experiência, ao sentido atribuído. Para essa vivência, os alunos escreveram em uma folha algo de que gostariam de se desapegar, deixar partir, fazendo uma relação com a temática do conto, na qual o protagonista se vê em um conflito por querer sair de casa e provar sua liberdade, mas não conseguir se desvencilhar tão facilmente dos cuidados excessivos da sua avó. Após, recolhemos as folhas, as embaralhamos e as redistribuímos aleatoriamente aos alunos. Cada um leu o conteúdo da produção que pegou e disse qual seria sua caso o apego referido no papel

fosse seu. Preguiça, celular, timidez, medos foram exemplos citados pelos alunos, alguns, possivelmente identificados com o conto, registraram o desejo de serem independentes dos avós, de casa e da família.

4.3 GRUPO DE TRATAMENTO (GT)

Com o Grupo de Tratamento (GT) o curta foi analisado, verbalmente e em conjunto, seguindo a proposta do RDM. Lançamos para o grupo as perguntas-guias, contidas no roteiro, a fim de direcionar a discussão. Enquanto os alunos falavam sobre suas experiências, anotávamos seus relatos. Dos doze conceitos presentes no RDM, selecionamos para este trabalho seis. Por conta do pouco tempo disponível para a sequência didática, esse recorte fez-se necessário. Foram escolhidos os conceitos mais prováveis de serem experimentados esteticamente, com base na estrutura apelativa do curta/conto e no que se espera do repertório de um aluno de 3º ano. Foram eles: 1. Vazio; 2. Repertório; 3. Tema e horizonte; 4. *Recursive Looping*; 5. Quebra da *good continuation*; 6. Negatividade. Após esse momento, solicitou-se aos alunos que fizessem o mesmo com o conto, mas a análise seria de forma escrita.

4.4 GRUPO DE CONTROLE (GC)

Já no Grupo de Controle (GC), o Roteiro não foi utilizado, lemos o conto, mas as análises aconteceram livremente (escrita, assim como no GT). A escrita deveria conter as experiências e percepções dos estudantes em relação ao conto.

Para tornar mais visível e melhor esclarecer a diferença da sequência didática nos dois grupos, observemos o seguinte quadro:

Quadro 1- Diferenças entre a sequência didática do Grupo de Tratamento e do Grupo de Controle

GRUPO DE TRATAMENTO	GRUPO DE CONTROLE
Vivência de apresentação	Vivência de apresentação
Exibição do curta <i>The Maker</i>	—
Análise do curta seguindo a proposta do RDM	—
Leitura do conto <i>A partida</i>	Leitura do conto <i>A partida</i>
Análise escrita do conto com apoio do RDM	Análise escrita do conto sem apoio do RDM
Vivência de significação	Vivência de significação

Fonte: autoria própria

É importante ressaltar que não exibimos o curta-metragem no Grupo de Controle, pois o RDM, justamente, parte dessa premissa: iniciar com filmes, ou seja, é uma proposta do Roteiro. Como não utilizamos o instrumento nesse grupo, apresentar o curta seria desnecessário.

Em síntese, desenvolvemos dois estudos: um com o GC, que não recebeu a mediação guiada pelo RDM, e outro, com o GT, aquele no qual o RDM foi utilizado. Os dados obtidos são apresentados, analisados e comparados no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DOS RELATOS ESCRITOS E ORAIS

5.1 ORGANIZAÇÃO DE DADOS: GRUPO DE CONTROLE (AQUELE QUE NÃO RECEBEU MEDIAÇÃO VIA RDM)

Neste grupo, solicitamos a escrita detalhada da experiência de leitura dos alunos em relação ao conto *A partida*, de Osman Lins. No texto, eles deveriam descrever seus pensamentos durante a leitura, ou como estabeleceu Iser (1996), o que aconteceu em suas mentes enquanto liam.

Apesar de o GC não ter recebido a mediação do RDM, pudemos identificar em seus relatos, mesmo que em menos quantidade em relação ao GT, fenômenos apresentados pela teoria, isso porque tais fenômenos descritos pelos conceitos aconteceram neles de forma inconsciente.

O quadro abaixo apresenta relatos associados aos conceitos iserianos de Vazio, Repertório e Quebra da *good continuation*, escritos pelos cinco alunos do GC. Os conceitos de **tema e horizonte**, *recursive looping* e **negatividade**, também selecionados para esta pesquisa, não foram evidenciados nos textos que relatavam suas experiências estéticas. Identificamos os alunos com a letra P (participante), um número (de 1 ao 5) e finalizamos com as letras GC (Grupo de Controle), para diferenciá-los do GT (Grupo de Tratamento): P1GC, P2GC, P3GC, P4GC e P5GC. Ressaltamos que, em todos os quadros, escolhemos conservar a escrita original dos participantes.

Quadro 2- Relatos escritos da experiência estética do Grupo de Controle

CONCEITOS	RELATOS ESCRITOS
VAZIOS	“Sinceramente não entendi o fim, faltou cotinuidade, a história termina de forma vaga. Não entendo porquê ele não queria o carinho da avó”. (P1GC)
REPERTÓRIO	“Me senti angustiada quando ele fala sobre a avó chorar por ele ir

	<p>embora, pois imaginei o mesmo acontecendo comigo”. (P1GC)</p> <p>“Por um lado eu entendo o garoto, pois eu senti na pele o que ele descreveu, ser super protegido e super amado, às vezes cansa e aborrece em questão de não poder fazer o que quer por questões de super proteção de familiares. Por outro lado, eu entendo o lado da avó, pois assim como os meus, ela só quer cuidar, proteger e amar seu neto não percebendo que o sufoca”. (P2GC)</p> <p>“Gostei bastante do texto, pois assim como o rapaz eu tenho medo, receio de sair de casa. [...] Vivenciei que o rapaz tem vontade de sair de casa, mas quando foi sair, não senti a mesma euforia que estava, principalmente quando viu a mesa posta, naquele momento senti em mim o receio e medo dele de sair de casa e perder tudo o que aquela casa tinha a lhe oferecer”. (P3GC)</p> <p>“Me identifiquei com o personagem que pretende partir, pois eu sinto o mesmo e creio que a maioria dos jovens como eu tem esse desejo de independência, não ter que dar satisfação a ninguém mais, nas horas de sair ou chegar, ou para onde vai”. (P4GC)</p> <p>“É fácil de se encontrar e de se familiarizar com a relação que eles possuem, já que todos nós tivemos avós”. (P5GC)</p>
<p>QUEBRA DA <i>GOOD</i> <i>CONTINUATIO</i> <i>N</i></p>	<p>“Pensei que o rapaz era uma pessoa ignorante, arrogante, mas no final deu para perceber que ele gosta daquela [casa] e acima de tudo da sua avó amorosa”. (P3GC)</p>

Fonte: autoria própria

Observem que com relação ao conceito de **vazios**, P1GC, afirma com assertividade não ter compreendido o final do conto: “Sinceramente, não entendi o fim [...]”. O final em aberto é salientado pelo participante “[...] faltou continuidade, a história termina de forma vaga”. Ele queria um final fechado, para ele, o conto ficou quebrado já que “faltou continuidade”. A seguir, parece mostrar uma tentativa de preenchimento do vazio vivenciado ao dizer “Não entendo porque ele não queria o carinho da avó”. Ora, no final não está dito que ele partiu por não querer o carinho da avó, então P1GC somou as informações que colheu e ensaiou um possível preenchimento para o final do conto: o

personagem poderia estar partindo por não querer o carinho da avó. Todavia, esse fechamento não satisfaz o participante que diz não entender o motivo pelo qual ele, o personagem, não queria o carinho da avó. De fato, durante a narrativa, há momentos claros em que o personagem parece se sentir sufocado com o carinho excessivo da avó, mas esse não se configura no único motivo pelo qual ele queria ir embora, selecionar essa informação e trazê-la no final de seu registro nos faz inferir que P1GC vê no carinho da avó suficiência passível de fazer com que o neto partisse para a cidade grande. O que importa aqui é a observação da necessidade de “fechar” o conto. Essa é a tendência natural quando o leitor se depara com um vazio.

No que se refere ao conceito de **repertório**, os excertos dos cinco participantes demonstraram identificação com a história, o personagem e a avó por conta de suas experiências pessoais permitirem uma maior aproximação com o conto. P1GC inicia seu relato já com o seu sentimento: “Me senti angustiada[...]”. A angústia é um forte sentimento de incômodo que a participante dividiu com o personagem. A seguir, ela explica o motivo de seu sentimento “[...] pois imaginei o mesmo acontecendo comigo”. Ora, a participante só consegue se imaginar no lugar dele porque muito provavelmente tem uma avó ou pessoa que cuide dela da mesma forma que a avó do personagem do conto. Sem esse repertório, essa vivência, esse conhecimento, a probabilidade de uma identificação tão forte seria diminuída. No relato de P2GC também podemos perceber algo semelhante: “Por um lado eu entendo o garoto [...]”. Ele entende, pois já vivenciou situações parecidas com as do personagem, pois sentiu na pele, como ele mesmo descreve. P2GC também diz entender o lado da avó: “[...] assim como os meus”. Esse participante identifica aspectos do repertório do texto e articula ao seu próprio repertório, ou seja, ao seu conjunto de experiências, comunicando-se e identificando-se com a leitura. P3GC nos apresenta outro sentimento: o medo. “[...] assim como o rapaz eu tenho medo, receio de sair de casa”. O participante associou os conflitos do personagem ao medo da mudança, medo que é seu, pois em nenhum momento o personagem fala sobre esse sentimento abertamente. Ele associa o rápido olhar do personagem para a mesa com o seu medo de sair de casa, tanto que ele afirma “[...] senti em mim o receio e o medo dele de sair de casa”. Esse final que para P1GC faltou continuidade, o repertório de P2GC (Eu tenho medo de sair de casa) mediou as informações presentes no texto e formulou um sentido (o personagem antes de sair olha para a mesa porque ele, assim como eu, tem medo de sair de casa). É interessante como nossas condições culturais, históricas e sociais afetam nosso

processo de leitura. Estamos falando sobre um mesmo texto com diferentes sentidos para cada participante. Diferentemente de P3GC, P4GC não tem medo, pelo contrário, vê na atitude do personagem um desejo em comum: sair de casa. “Me identifiquei [...] pois eu sinto o mesmo”. Logo em seguida, ele generaliza dizendo “creio que a maioria dos jovens como eu tem esse desejo de independência”, possivelmente como forma de justificar o sentimento que talvez possa ser compreendido como egoísta. Vemos em todos os relatos articulação entre o repertório do leitor e o repertório do texto, podemos inferir que a experiência estética foi bem-sucedida, como podemos notar no relato de P5GC, ele afirma ter sido fácil se familiarizar com a história, “[...] já que todos nós tivemos avós”. Esse participante ao articular seu repertório ao repertório do texto identifica um elo em comum, um elemento familiar, ele praticamente define o conceito de repertório, mesmo sem ter conhecimento.

No que diz respeito ao conceito de **quebra da *good continuation***, o relato de P3GC nos apresenta uma ideia sobre o personagem sendo rompida no final da história, levando o aluno a reformular uma nova possibilidade. No início, o participante pensou ser o rapaz ignorante, arrogante, mas no final houve uma interrupção nessa conectabilidade que vinha sendo construída. É possível observar isso quando o participante afirma que o personagem não sentiu a mesma euforia ao sair de casa, principalmente quando olha para a mesa posta. Essa quebra da *good continuation* (o último olhar para a mesa) gerou vazios (ele é mesmo arrogante?), levando à formação de uma nova imagem. Sua criatividade é utilizada para reconstruir uma nova conectabilidade (Não é arrogância, na verdade ele só tem medo de sair de casa, assim como eu).

Como já dissemos os conceitos de tema e horizonte, *recursive looping* e negatividade não foram evidenciados nos relatos. Uma elucubração, a nosso ver, sobre o motivo de esses conceitos não terem aparecido, primeiramente se deve ao fato de não terem sido instigados, como foi no GT, através do uso do RDM; logo, por serem conceitos mais complexos, a associação por parte dos alunos não ocorreu. Outra possibilidade é que talvez o próprio conto não favoreça a emergência desses processos no ato da leitura.

5.2 ORGANIZAÇÃO DE DADOS: GRUPO DE TRATAMENTO (AQUELE QUE RECEBEU MEDIAÇÃO VIA RDM)

5.2.1. Dos relatos orais

Seguindo a proposta do RDM, analisamos verbalmente e em conjunto o curta *The Maker* (KEZELOS, 2011) com este grupo. Dispomos as respostas dos alunos nos quadros a seguir, identificando os conceitos presentes em cada uma delas e a explicação da conceituação. As respostas aconteceram livremente, não identificamos os alunos, mas sim os relatos. Vale ressaltar que mais de um aluno pensou a mesma coisa, então consideramos apenas 1 relato. Fizemos dessa forma, pois não tínhamos tempo suficiente de identificar a fala de aluno por aluno, quando respostas iguais iam surgindo, considerávamos como sendo um relato.

Quadro 3- Relatos orais da experiência estética do Grupo de Tratamento

CONCEITOS	PERGUNTAS-GUIAS	RELATOS ORAIS
VAZIOS	<p>“Em que momentos vocês perceberam trechos não claros no curta e que lhe fizeram pensar no que significariam?”</p> <p>“Algo para vocês ficou difícil de compreender, pois não estava especificado no curta, deixando várias perguntas em aberto?”</p>	<p>RO1⁸: “Por que ele some?” RO2: “Por que ele cria esse ser?” RO3: “Você começa não sabendo o que ele está criando” RO4: “Ele desaparece para que a outra pessoa continue” RO5: “O ciclo da vida dele acabou” RO6: “No início é bem mais confuso, a gente entendeu por conta da brincadeira aqui que você explicou, se não fosse isso, ficaríamos sem entender o que está acontecendo, já no final quando o tempo acaba e</p>

⁸ Relato oral 1. Utilizaremos a sigla RO e o número correspondente ao relato.

		<p>ele some já dá mais uma ideia, porque ele criou o boneco e sumiu, daí vira de novo a ampulheta, como se ele já tivesse sido criado por outra pessoa e vai passando” RO7: “O que será que vem depois?”</p> <p>RO8: “A música fez o boneco viver” RO9: “Será que o outro vai conseguir fazer outro bonequinho?”</p>
REPERTÓRIO	<p>“O que vocês lembraram enquanto assistiam ao curta? “Que aspectos do curta vocês relacionaram com suas vidas?”</p>	<p>RO1: “Lembrei de uns personagens de um filme, mas não me recordo o nome”. RO2: “O título me lembrou de Deus”. RO3: “A ampulheta, porque nosso tempo acaba”. RO4: “A vida é curta”. RO5: “Isso de algo passar de um para o outro”.</p>
TEMA E HORIZONTE	<p>“Vocês perceberam, em algum momento, que algo estava em foco enquanto outra coisa permanecia como pano de fundo?” (Enquanto acontecia algo no momento presente do</p>	<p>RO1: “A ampulheta sempre era focada”. RO2: “O livro”</p>

	curta, em suas mentes vocês sabiam que outras coisas também estavam acontecendo no enredo).	
<i>RECURSIVE LOOPING</i>	“Algum evento ou informação do curta se repetiu, trazendo algo diferente em relação à vez anterior?” “Algum evento ou informação do curta se repetiu, trazendo algo diferente em relação à vez anterior?”	RO1: “O livro.” RO2: “A ampulheta”.
<i>QUEBRA DA GOOD CONTINUATION</i>	“Em quais momentos do curta aconteceu algo diferente do que vocês estavam esperando?”	RO1: “No final, quando ele desaparece” RO2: “Eu pensei que ele iria criar o bicho e continuar a viver” RO3: “Não, ele foca muito no tempo, você já percebe que ele ficará sozinho de novo, no início até pensei que ele criaria alguém para ficar com ele”.
<i>NEGATIVIDADE</i>	“O que vocês pensaram para preencher o que não ficou claro no curta?”	RO1: “Eu acho que ele não conseguirá fazer outro boneco” RO2: “Eu acho que o outro boneco irá perpetuar” RO3: “Nós não sabemos para onde ele vai, nem de onde veio”

		<p>RO4: “Acho que ele morre” RO5: “Ele vai para o céu” RO6: “Ele vira o pó da ampulheta” RO7: “Eu acho que ele não é o primeiro, porque ele fica esperando a ampulheta girar” (RO7 pede para assistir novamente, todavia, por conta do tempo, isso não foi possível).</p>
--	--	---

Fonte: autoria própria

No que concerne ao conceito de **vazios**, o curta abre espaço para a criação de diversos deles, RO1 pergunta “Por que ele some?”, já RO2 quer saber “Por que ele cria esse ser?”, RO7 questiona “O que será que vem depois?”, RO9 indaga “Será que o outro vai conseguir fazer outro bonequinho?”: esses são vazios que o curta não preenche (e nem pretende), ampliando a (re)construção de possíveis sentidos. RO3 diz “Você começa não sabendo o que ele está criando”, ora, se ele fala que não sabia no início, possivelmente, enquanto assistia novas informações iam surgindo, até chegar ao preenchimento do vazio: o personagem está criando um ser semelhante a ele. Os alunos expressaram informações e trechos não claros no curta, que foram difíceis de compreender, pois não estavam especificados pelo autor, instigando alguns estudantes a pensarem em possíveis significados, como é o caso dos relatos RO4, RO5, RO6 e RO8. Podemos já ver aqui a negatividade: antes mesmo de abordarmos este conceito, eles já ofereciam um preenchimento. Esse preenchimento, a negatividade, por esses participantes acontece pela necessidade de um sentido para o enredo. RO4 acredita que ele some para outra pessoa continuar, RO5 vê como fechamento de um ciclo, RO8 afirma ser a música a responsável por trazer vida ao personagem, RO6 começa expondo o vazio vivenciado (“No início é bem mais confuso”) e termina com a negatividade, ou seja, tentativa de preenchimento do vazio (“[...] como se ele tivesse sido criado por outra pessoa e vai passando”). Esse mesmo aluno trouxe à tona a vivência de apresentação em busca de um sentido para o curta.

Podemos inferir preenchimento de vazios por parte do estudante: mesmo que não saiba o conceito nem o nome do processo, o aspecto cognitivo aparece. A negatividade gerou uma ficcionalização (junção de todos os processos no ato de leitura de um texto ficcional). RO6, ao relacionar a vivência para preencher os vazios do curta, demonstra não só a eficiência, mas a eficácia dessa atividade; ele diz “[...] a gente entendeu por conta da brincadeira aqui que você explicou”, o estudante provavelmente associou a ampulheta da vivência de apresentação à ampulheta do curta, assim como os alunos se apressavam para dizer o nome do seu filme antes do tempo acabar, a fim de perpetuá-lo, o personagem também se apressava para dar vida a outro ser, pois ele desapareceria em breve.

Observamos também nos relatos o que os alunos lembraram ao assistir o curta e os aspectos relacionados às suas vidas, ou seja, seus **repertórios**. Os alunos demonstraram possuir repertório suficiente para estabelecer um pacto ficcional, logo a compreensão se tornou possível. RO1 se familiarizou com o curta ao lembrar-se de uns personagens de um filme, apesar de não ter recordado o nome, RO2, por conta do título do curta, que pode ser traduzido como “O criador”, relacionou-o a Deus. Podemos inferir ser esse estudante conhecedor, ou até mesmo adepto da ideia criacionista do mundo. E levando em consideração a população brasileira declarar-se majoritariamente cristã, essa associação pode ser facilmente realizada por diferentes espectadores. Esse é um ponto interessante que aproximou os alunos do curta, sua mediação se mostrou efetiva e eficaz porque o repertório dos alunos dialogou com o repertório do texto, facilitando experiências estéticas exitosas. A ampulheta também foi um elo entre o curta e os participantes. RO3 quis dizer que assim como o tempo da ampulheta acaba, o nosso também. Esse aluno formula um sentido, pois o seu repertório mediu e selecionou as informações no curta. O mesmo acontece no relato de RO4, na mesma linha de pensamento de RO3, ele atribui um sentido semelhante: “A vida é curta”. Diferentes reflexões sobre o mesmo filme podem surgir, isso dependerá do repertório, como é o caso de RO5, que ao assistir ao curta lembrou-se de “algo passar de um para o outro”, ou seja, a ideia de herança, hereditário, como o que acontece ao longo das gerações.

Com relação ao conceito de **tema e horizonte**, a ampulheta e o livro foram os elementos mais percebidos pelos alunos como foco e pano de fundo. Isso porque o personagem do curta inicia com um livro em mãos olhando uma ampulheta, quando esta gira, ele passa a construir uma obra lendo o livro. Enquanto o foco está no livro, a ampulheta permanece em nossa mente contando o tempo. É importante notar que a

ampulheta e o livro foram elementos evidenciados tanto para conceituar o tema e horizonte quanto o *recursive looping*. Tais conceitos puderam e podem ser associados. Ora, quando um leitor adota uma perspectiva como centro de sua atenção num determinado momento, temos o tema, o horizonte é a perspectiva anteriormente tematizada que permanece na mente do leitor. Quando o horizonte é retomado, este passa a ser tema, transformando o tema anterior em horizonte, num processo cíclico e cheio de *loopings*. Segundo Iser (1996,1999), o *looping* pode ser vivenciado durante o ato de leitura, proporcionado pela estrutura de tema e horizonte. É um fenômeno recorrente, mas a cada momento é novo, pois há um percurso no qual a formulação é mudada sempre que ele é representado. Estão associados, mas não são sinônimos. O Tema e horizonte apresentam uma estrutura fixa, e o *looping* se refere aos movimentos que o leitor faz. Esses dois conceitos, explicando de forma ampla, são retomadas de algo já visto. O fato de os alunos perceberem a ampulheta e o livro como foco e pano de fundo e elementos repetitivos confirma que realmente eles passaram por esse processamento ao assistirem o referido curta.

A parte final de *The Maker*, com o desaparecimento do personagem, foi algo diferente do que os alunos estavam esperando, quebrando, portanto, a continuidade prevista por eles. Para RO1 houve uma **quebra da *good continuation*** “no final, quando ele desaparece”. Esse participante construiu expectativas no início do curta que foram contrariadas no final, provavelmente ele acreditou que o personagem iria continuar a viver, assim como foi o pensamento de RO2. O final contrariado exige desses alunos novas inferências a fim de restabelecer outros sentidos. RO3 também diz ter pensado o mesmo no início, porém o foco do personagem no tempo o levou a reformular essa ideia: “você já percebe que ele ficará sozinho de novo”. A expectativa de RO3 no início tendia para a mesma de RO2: o personagem criaria outro ser para ficarem juntos, mas o olhar do personagem várias vezes para a ampulheta, que ora é tema, ora é horizonte, exigiu uma reformulação dessa expectativa em busca de um sentido, antes mesmo de chegar ao final. Em RO3 há também uma sensação de *looping*. Vemos um sentido atribuído inicialmente ser desfeito, pois a cada aparição da ampulheta, o participante desconfiava do seu pensamento inicial. O *looping* (cada vez que a ampulheta aparecia) gerou uma quebra da *good continuation*. Novas inferências são exigidas pelo *looping* para que haja consolidação de um sentido.

Quando indagamos os alunos acerca dos vazios, eles relataram momentos, aspectos e informações não claros no curta. Por último, com o intuito de eles expressarem a

negatividade, perguntamos o que pensaram para preencher tais indeterminações. RO1 acha “que ele não conseguirá fazer outro boneco”, RO2 acredita “que o outro boneco vai perpetuar”. Esses dois participantes preenchem, com suas negatividades, uma questão: o que acontecerá com este novo ser criado? Ambos trazem diferentes sentidos pela necessidade de resolver o final do enredo. Sobre o desaparecimento do personagem, para preencher tal contradição, RO3 diz não saber “para onde ele vai, nem de onde veio”, RO4 acha “que ele morre”, este é um preenchimento não observável, mas possível, da mesma forma acontece em RO5 e RO6, as formulações “Ele vai para o céu” e “Ele vira o pó da ampulheta” são elaboradas a partir do não dito. Os diversos sentidos fornecidos pelos alunos apontam para a plurissignificação do curta. É interessante que RO7 pede para assistir novamente com o intuito de confirmar suas hipóteses. Diante disso ressaltamos a importância, eficiência e eficácia dessa atividade, pois se esse desejo do aluno de voltar ao curta, a fim de corroborar suas formulações, passar também para a leitura, isso poderá reverberar na formação de leitores autônomos, contribuindo para seus processos de aprendizagem e emancipação durante toda a vida.

Os relatos dos alunos apresentados no quadro acima demonstram a formulação de sentidos, tentativa de preenchimento do vazio final, podendo ser claramente percebido pelo uso da frase recorrente “eu acho”. É possível observarmos a negatividade e a ficcionalização. Tudo isso confirma: a teoria de Iser, buscando compreender o que acontece na mente do leitor quando este lê textos ficcionais, ocorre também quando alguém assiste a filmes, e de uma maneira mais clara. É como se pelo cinema, por ser visual, fosse possível uma melhor compreensão dos processos cognitivos referentes à atribuição de sentido de um texto ficcional.

5.2.2 Dos relatos escritos

Após a análise oral do curta, o GT escreveu um texto sintetizando suas considerações sobre o conto *A partida*, de Osman Lins. O texto deveria conter os pensamentos dos alunos e o que vivenciaram enquanto liam. Para direcioná-los nessa atividade, algumas perguntas, baseadas no RDM, foram apresentadas na folha da escrita. Ressaltamos aos alunos que tais perguntas não estavam ali para serem respondidas como questionário, nem tampouco todos deveriam incluí-las no texto, mas serviriam apenas para auxiliá-los em suas produções.

No quadro adiante, relacionamos excertos dos 5 (cinco) alunos do GT com os conceitos iserianos escolhidos para esta pesquisa. Identificamos os alunos com a letra P (participante), um número (de 1 ao 5) e finalizamos com as letras GT (Grupo de Tratamento), para diferenciá-los do GC (Grupo de Controle): P1GT, P2GT, P3GT, P4GT e P5GT.

O conceito de negatividade não foi identificado nos textos que descrevem a experiência estética dos discentes. Vimos este conceito sendo desenvolvido pelos alunos na expectativa do curta. Inferimos que o mesmo não aconteceu nos relatos escritos, justamente por conta da hipótese de C. S. G. Santos (2017) de que preencher vazios em uma ficção parece ser mais fácil de se realizar no cinema. Em *The Maker*, as cenas já estavam prontas para os alunos, cabendo a eles acompanhar e tentar fornecer um sentido ao entendimento de quem dirige o curta. Já no conto *A partida*, as cenas não estão prontas, nós leitores precisamos encenar, ou seja, sintetizar as perspectivas para então dar sentido. O caminho é mais longo e mais abstrato.

Quadro 4- Relatos escritos da experiência estética do Grupo de Tratamento

CONCEITOS	RELATOS ESCRITOS
VAZIOS	<p>“Durante a leitura do conto A partida, houve partes dele que não estavam claras deixando livre para o entendimento de cada leitor, como por exemplo, para onde o personagem vai? Quem é ele? Por que ele se incomodava com a afeição da sua avó? Em que ele mudou?” (P1GT)</p> <p>“[...] não é especificado no texto o motivo de sua viagem e nem para onde seria” (P2GT)</p> <p>“Eu fiquei me perguntando o porquê dele ser tão rígido com a avó. O que aconteceu com ele para ser tão duro com uma pessoa que só queria o seu bem” (P3GT)</p>
REPERTÓRIO	<p>“Também durante a leitura muitas coisas passaram pela minha cabeça, lembrei-me de como somos impacientes para viver o amanhã e esquecemos de aproveitar o que temos agora e que muitas vezes o</p>

	<p>que imaginamos que seria perfeito mostra-se cheio de imperfeições” (P1GT)</p> <p>“Esse conto me fez lembrar de momentos em que eu, juntamente com meus irmãos íamos passar as férias na casa dos nossos avós, e era justamente dessa forma o jeito que ela nos tratava, os cuidados, os avisos” (P2GT)</p> <p>“Relacionei um pouco com a minha vida, pois na medida que estou crescendo, envelhecendo, meus avós também, já consigo sentir esse clima de despedida” (P3GT)</p> <p>“Pensando um pouco além, muitos jovens, inclusive eu, já vivenciaram um momento parecido, uma despedida triste, porém necessária” (P4GT)</p> <p>“Durante a leitura, várias memórias vieram em minha cabeça, o jeito como a avó cuidava do neto e o cobria durante a noite me fez lembrar minha infância de quando minha avó fazia o mesmo comigo” (P5GT)</p>
TEMA E HORIZONTE	<p>“No decorrer da leitura vemos que a impaciência do personagem de sair fica em foco enquanto as ações de sua avó ficam como pano de fundo” (P1GT)</p>
QUEBRA DA <i>GOOD CONTINUATION</i>	<p>“Fui surpreendida pela reação do personagem quando sua avó entrou em seu quarto soluçando e chorando por sua partida” (P1GT)</p> <p>“Em vários momentos pra ser sincero, achava que a avó do garoto iria morrer, mas isto não aconteceu” (P2GT)</p> <p>“A priori achei que o conto retratava a partida de um ente querido para o além, ou seja, achei que o narrador personagem havia morrido. [...] entretanto minha humilde teoria se desfez” (P4GT)</p> <p>“A princípio ao ler o título do conto, relacionei ele com a morte. Ao decorrer da leitura, eu vi que não</p>

	tratava disso, e sim de uma despedida de um neto e uma avó” (P5GT)
<i>RECURSIVE LOOPING</i>	<p>“No conto há sempre a repetição da impaciência do personagem para sair de casa, porém toda vez que ela surge traz algo novo” (P1GT)</p> <p>“Os momentos no quarto se repetem várias vezes sempre com coisas diferentes, ora estava silencioso, ora estava barulhento” (P2GT)</p>

Fonte: autoria própria

Inicialmente, os alunos levantam questões que não estão especificadas no texto de forma clara, logo cada um poderia articular cada **vazio** de forma diferente. P1GT faz várias perguntas que o permitem se comunicar com o texto, mais do que interrupções, podemos considerar tais questionamentos como uma porta de entrada para a relação texto-leitor. O mesmo acontece com P2GT, o destino do personagem também se constitui um vazio para este participante, mas ele igualmente diz não estar “especificado no texto o motivo de sua viagem”. Ao lermos o conto, o motivo parece ser claro: o personagem quer ser livre dos cuidados excessivos de sua avó. Esse é um vazio que não foi vivenciado por outros participantes, mas para P2GT sim, isso porque vazios experienciados por alguns podem não se constituir vazios na experiência de outros. P3GT viu no comportamento do personagem rigidez e dureza. Provavelmente, isso fez com que o participante se empenhasse em descobrir o porquê, pois ele afirma: “Eu fiquei me perguntando o porquê dele ser tão rígido com a avó”, “[...] uma pessoa que só queria o seu bem”. P3GT parece querer preencher essa indeterminação para sossegar um conflito emocional seu.

Os participantes em seus relatos também associaram o relacionamento da avó com o personagem às suas experiências pessoais, outros relacionaram à despedida, apresentando seus **repertórios**. Os elementos destacados por eles fazem parte de seus conhecimentos de mundo, sendo importantes no processo de atribuição de sentido para o conto. P1GT diz o que pensa, o que construiu e utiliza verbos que remetem ao seu repertório, como “lembrei-me”. O participante fala de si, não é só sobre o personagem do conto. Ao utilizar a primeira pessoa do plural ele se insere na história: “[...] somos impacientes para viver o amanhã e esquecemos de aproveitar o que temos agora e que muitas vezes o que imaginamos...”. A partir do seu repertório, P1GT ao ler o conto foi capaz de refletir acerca da vida. Já P2GT,

se identificou com o personagem porque se lembrou da sua relação com sua avó, em suas palavras: “[...] era justamente dessa forma o jeito que ela nos tratava, os cuidados, os avisos”. O aluno demonstrou possuir repertório para estabelecer um pacto ficcional com a história, logo a compreensão se tornou possível. Os relatos demonstram sequências de projeções que estão associadas aos repertórios dos participantes, P3GT relacionou a partida do personagem com a sua vida, ele diz que consegue “sentir esse clima de despedida”, pois está envelhecendo e seus avós também. Um aspecto do conto, a partida do personagem para outro lugar, remete para P3GT uma questão igualmente de partida, porém parece-nos ser uma partida relacionada à morte. O repertório de P3GT ampliou as possibilidades de sentido para o conto. P4GT faz algo semelhante, ele identifica um aspecto presente no repertório do texto (a partida de um neto) e aprofunda seus níveis de análise. “Pensando um pouco além”, P4GT dialoga com o texto e acrescenta algo a mais remetendo à temática do conto. O participante não se refere apenas a uma despedida entre avó e neto, mas a partir disso, abrange todas as despedidas, que segundo ele são tristes, porém necessárias, vivenciadas por muitos jovens, inclusive ele. O repertório é um dos responsáveis por impulsionar o leitor real a aceitar a implicitude. P5GT relaciona a realidade do personagem à sua: “[...] o jeito como a avó cuidava do neto... me fez lembrar minha infância de quando minha avó fazia o mesmo comigo”. O participante não abandona sua realidade, demonstrando aceitação e identificação com o leitor implícito.

Com referência ao conceito de **tema e horizonte** P1GT apresenta “a impaciência do personagem de sair” como foco “enquanto as ações de sua avó” como pano de fundo. A estrutura de tema e horizonte concedeu a esse aluno a possibilidade de articular a relação envolvendo o personagem principal e a avó. As duas perspectivas foram consideradas. Isso pode reverberar positivamente em outras leituras de P1GT. O participante, ao considerar mais de uma perspectiva em um texto, poderá elaborar vários outros possíveis sentidos, caso que talvez não aconteça se apenas uma única perspectiva for adotada.

P1GT ao ter em conta as perspectivas do personagem e da avó vivencia uma **quebra da *good continuation*** por causa da “reação do personagem quando sua avó entrou em seu quarto soluçando e chorando por sua partida”. O participante provavelmente esperou uma reação recíproca do neto em relação ao choro da sua avó, quando, na verdade, o personagem sentiu raiva. Como é possível o sofrimento de sua avó causar-lhe esse sentimento? Este pode ter sido um vazio produzido pela quebra da *good continuation*, necessitando da formação de uma nova imagem. Isso também aconteceu com P2GT, P4GT

e P5GT. Mas, esses participantes foram obrigados a reformular o que pensaram inicialmente: alguém morreria. P2GT esperava “que a avó do garoto iria morrer”, já P4GT achou que “o narrador personagem havia morrido”. Isso possivelmente por conta do título, como indicou P5GT: “A princípio ao ler o título do conto, relacionei ele com a morte”. As expectativas que haviam sido geradas pelos alunos ao ler o título do conto convergiam para a morte de um dos personagens, mas essa ideia foi refutada no decorrer da leitura, exigindo uma reformulação das expectativas em busca de um sentido, como faz P5GT: “[...] eu vi que não tratava disso, e sim de uma despedida de um neto e uma avó”.

Os alunos também identificaram as vivências do *looping* no conto, ou seja, trechos e aspectos que se repetem, mas com características diferentes. É interessante notar que P1GT ressalta a impaciência do personagem tanto como foco (tema) quanto repetição (*looping*). Tais conceitos encontram-se tão imbricados que quando focamos em um, passamos pelo outro. A estrutura de tema e horizonte produziu em P1GT a sensação de repetição, “[...] há sempre a repetição da impaciência do personagem para sair de casa”, mas o ângulo visto é sempre outro: “[...] toda vez que ela surge traz algo novo”. P2GT evidenciou a repetição dos momentos no quarto: “[...] ora estava silencioso, ora estava barulhento”. Esses momentos, a cada revisitação, não foram os mesmos, novidades surgiram para ocasionar transformações na percepção de P2GT.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazermos uma primeira leitura dos relatos, tanto no GT como no GC, um conceito logo nos salta aos olhos: o repertório, que diz respeito às experiências de mundo do leitor, segundo denominou Iser (1999a). Podemos inferir que houve diálogo entre o repertório do texto e o NDR dos participantes. O repertório normalmente é a porta de entrada para a leitura, pois, como compreender um texto sem haver nele nada familiar? O repertório auxilia o leitor a preencher os vazios oferecidos pelo texto, conforme percebido em todos os relatos. P5GT, por exemplo, afirma ter lembrado de sua avó enquanto lia o conto, provavelmente isso significa que houve diálogo entre o conto e aspectos da vida desse participante. P4GC se identificou com o personagem, pois ele deseja fazer o mesmo, sair de casa e ter sua independência. Assim, entendemos ter sido a escolha do conto para os dois grupos eficiente e eficaz, pois motivou os alunos e ofereceu meios para o envolvimento com o processo de leitura. Isso enfatiza a importância da escolha do texto em consonância com o NDR dos estudantes, podendo reverberar em um salto qualitativo em termos cognitivos e emocionais, já que eles estarão a cada leitura se emancipando, lendo textos mais complexos e assim, aumentando suas ZDPs, como postulado por Vygotsky (1993).

Apesar de o NDR dos participantes se comunicar com o texto, tal comunicação será diferente para cada aluno por possuírem repertórios distintos, além de contextos cognitivos e sociais. Quando contrastamos a leitura de P4GC e P1GC verificamos que ambos comentam a atitude do personagem e relacionam às suas vidas, porém aquele se identifica e este se angustia. Um mesmo texto, mas experiências estéticas diversas:

P4GC: Me identifiquei com o personagem que pretende partir, pois sinto o mesmo e creio que a maioria dos jovens como eu tem esse desejo de independência, de não ter que dar satisfação a ninguém mais, nas horas de sair ou chegar, ou para onde vai.

P1GC: Me senti angustiada quando ele fala sobre a avó chorar por ele ir embora, pois imaginei o mesmo acontecendo comigo.

Chamamos de experiência estética o instante em que os sentidos são formulados e o texto é apreendido completamente pelo leitor. Segundo C. S. G. Santos (2009, p. 92):

O efeito produzido pelos textos literários libera um acontecimento. A

investigação concernente a tal elaboração é o interesse central de uma teoria do efeito estético. O texto tem caráter de acontecimento porque rompe a realidade de referência ao selecionar elementos e ao combiná-los ultrapassa os limites semânticos do léxico.

Esse acontecimento é elaborado a partir das estratégias de seleção e combinação e diz respeito à atualização das possibilidades de sentido de um texto ficcional. É o que podemos observar na leitura de P3GT. Possivelmente, familiarizado com aspectos do texto e com o processo anterior (análise oral do curta via RDM), o participante foi motivado a fazer novas combinações, vejamos:

P3GT: Eu fiquei me perguntando o porquê dele ser tão rígido com a avó. O que aconteceu com ele para ser tão duro com uma pessoa que só queria o seu bem, mas logo depois percebo que ele começa a refletir e pensar: “Nossa, vou sentir falta dela”, e parece também que ela estava se despedindo dele de uma forma leve, apenas aproveitando ali os últimos momentos com seu neto.

O participante se depara com os vazios do texto, guiados pelo leitor implícito, e os preenche e efetiva novas combinações e sínteses ao longo da leitura. Segundo C. S. G. Santos (2007, p. 72) “[c]ompreender, portanto, seria para o leitor a efetivação da síntese dos pontos de vista sob os quais os elementos selecionados do repertório se manifestam”. O participante constrói essas sínteses aos poucos (“[...] tão rígido com a avó”, “[...] tão duro com uma pessoa que só queria o seu bem”), modificadas a cada informação nova concedida pela perspectiva em tema (“[...] mas logo depois percebo que ele começa a refletir e pensar: ‘Nossa, vou sentir falta dela’, e parece também que ela estava se despedindo dele de uma forma leve, apenas aproveitando ali os últimos momentos com seu neto”).

A fim de elaborar sua própria síntese e estabelecer sentido para a narrativa, P3GT continua:

P3GT: Relacionei com a minha vida um pouco, pois na medida que estou crescendo, envelhecendo, meus avós também, já consigo sentir esse clima de despedida, sabe? Mas, venho me preparando para isso desde que percebi que as pessoas morrem e tento levar isso com um peso de alegria, alívio. Tudo acaba, tudo muda e que bom, eu acho.

Essas sínteses contribuem para que o participante compreenda o texto em sua consciência. O movimento por dentro do leitor implícito modifica as apreensões e

compreensões textuais, além da própria formulação do objeto estético. P3GT revisa os vazios e compara com seu repertório, sintetizando a primeira formulação do objeto estético e reformulando-a: assim, outros sentidos são atribuídos ao final da narrativa.

Desse modo, sintetizando os pontos de vista combinados no decorrer da leitura, sucessivos NDPs são alcançados por P3GT, e enquanto formula o objeto estético, encontra-se com novos horizontes a partir das perspectivas assumidas anteriormente. Sendo assim, o NDP inicial alcançado transforma-se em NDR, abrindo caminho para outro NDP, reverberando na emancipação deste leitor.

Podemos perceber nas atividades de leitura de P2GT, P4GT e P5GT algo semelhante ao descrito anteriormente. Tais participantes afirmam que ao lerem o título, acharam se tratar o conto da temática morte. Ao se movimentarem, no decorrer da leitura, por dentro do leitor implícito, lugares vazios foram criados, interrompendo o esperado e permitindo novas seleções e combinações a fim de ganharem novos sentidos, distintos dos criados inicialmente, vejamos:

P2GT: Em vários momentos, desde o início para ser sincero, achava que a avó do garoto iria morrer, mas isto não aconteceu.

P4GT: A priori, pensei que o conto retratava a partida de um ente querido para o além, ou seja, achei que o narrador-personagem havia morrido.

P5GT: A princípio, ao ler o título do conto, relacionei ele com a morte. Ao decorrer da leitura, eu vi que não se tratava disso, e sim de uma despedida de um neto e uma avó.

Possivelmente, através da mediação das estruturas textuais, os participantes avançaram em seus níveis iniciais (NDR) e em seus níveis intermediários dentro de suas ZDPs. Sendo assim, ao iniciarem outra leitura ou até mesmo realizarem uma releitura do conto, novos vazios serão vistos, e o processo de leitura partirá de um novo e mais elevado nível.

É interessante destacar o processo de (re)formulação do objeto estético também no relato de P3GC: “Pensei que o rapaz era uma pessoa ignorante, arrogante, mas no final deu para perceber que ele gosta daquela casa e acima de tudo de sua avó amorosa”. Apesar de esse participante pertencer ao grupo que não recebeu a mediação guiada pelo RDM, mesmo assim, inferimos fenômenos da teoria iseriana, pois os conceitos aconteceram nele

de modo inconsciente, isso porque, como já dissemos, segundo Iser, todos nós temos o procedimento, experimentamos o conceito mesmo sem conhecê-lo, o RDM visa justamente o entendimento do procedimento, ou seja, o metaprocedimento.

É o que observamos ao lermos os trechos dos relatos de P2GT, P4GT, P5GT e P3GC. Identificamos expectativas quebradas por conta de algo no enredo ter entrado em choque com o esperado por eles, logo, houve quebra da *good continuation*. Ora, o mesmo fenômeno foi relatado nos dois grupos, porém, é possível inferir que no GT, por conta da consciência dos processos ocorridos no ato da leitura adquirida com o RDM, aconteceu em maior quantidade, em 4 dos 5 relatos, e no GC, apenas em 1 dos 5 relatos. Com isso, constatamos que quem passou pela mediação do RDM pôde prestar mais atenção em processos mentais do que quem não passou. Inferimos ter sido a atividade de mapear a experiência estética eficiente e eficaz no GC, porém menos do que no GT, isso porque os relatos do GC foram mais simplórios. Vejamos: P1GC e P1GT, por exemplo, enxergam vazios no conto, todavia a forma como este detalha no texto demonstra maior entendimento do processo:

P1GT: Durante a leitura do conto A partida, houve partes dele que não estavam claras, deixando livre para o entendimento de cada leitor, como por exemplo, para onde o personagem vai? Quem é ele? Por que ele se incomoda com a afeição de sua avó? Em que ele mudou?

P1GC: Sinceramente não entendi o fim, faltou continuidade a história, termina de forma vaga. Não entendo por que ele não queria o carinho da avó.

Para P1GT os vazios deixaram um caminho livre “para o entendimento de cada leitor”; já para P1GC tratou-se de uma falta de continuidade da história e não problematizou outras questões, como fez P1GT. A compreensão deste sobre a possibilidade de preencher os vazios e interagir com o polo artístico, isto é, o texto, o livro, poderá reverberar, mais facilmente, na vivência da experiência estética.

Além do conceito de vazio, P1GT traduziu sua interpretação por meio dos conceitos de repertório, tema e horizonte, quebra da *good continuation* e *looping* recursivo e P1GC de repertório. No quadro a seguir, dispomos a diferença entre a frequência de conceitos da teoria iseriana nos relatos com o intuito de tornar mais clara sua visualização:

Quadro 5- Identificação dos processos denominados pelos conceitos da teoria iseriana no GT e no GC

RELATOS		CONCEITOS ISERIANOS	
P1GT	P1GC	Vazios, repertório, tema e horizonte, quebra da <i>good continuation</i> , <i>recursive looping</i>	Vazio e repertório
P2GT	P2GC	Vazio, repertório e quebra da <i>good continuation</i>	Repertório
P3GT	P3GC	Vazio e repertório	Repertório e quebra da <i>good continuation</i>
P4GT	P4GC	Quebra da <i>good continuation</i> e repertório	Repertório
P5GT	P5GC	Quebra da <i>good continuation</i> e repertório	Repertório

Fonte: autoria própria

Como é possível notar, os participantes do GT, influenciados pelo momento anterior (análise do curta via RDM), escreveram seus relatos com maior frequência de conceitos iserianos, mesmo sem saber seus nomes e definições, dessa forma, as considerações sobre o conto foram mais esmiuçadas, o RDM contribuiu para guiar os alunos na compreensão e compartilhamento do que passou em suas mentes enquanto liam. No CG todos os alunos falaram sobre o repertório, mas por que outros conceitos não apareceram com maior frequência? Porque não foram incitados. Os alunos escreveram menos por não ter sido oferecido a eles um direcionamento, um preparo. Aqui, podemos ressaltar uma reverberação do uso do RDM no tocante a ajudar na criação e produção de texto. Quando os alunos escrevem e relatam como foram suas experiências, eles também se apropriam de estratégias para produzir outros textos depois, textos com conteúdos mais

bem detalhados.

Através dos relatos do GT, é possível percebermos um reconhecimento dos processos, mesmo sem defini-los. E, uma vez que reconhecemos esses processos, passamos a identificá-los. Isso reverberará provavelmente em outras leituras, os participantes poderão passar a vivenciar tais processos outras vezes. Por exemplo, mesmo sem saber definir vazios, entenderão que o texto nem sempre estará totalmente claro, abrindo espaço para outros possíveis significados elaborados por eles, terão liberdade e consciência ao relacionarem a leitura com suas vidas e se surpreenderão com acontecimentos não esperados do texto, sabendo ser permitido reformular outras possibilidades.

Com isso, é possível notar a eficiência e eficácia do RDM. O roteiro instrumentaliza o professor (eficiência) para levar seus alunos a “vasculharem” melhor não somente o texto, mas seus pensamentos (eficácia). Sendo assim, constata-se que no GT, pela experimentação dos processos ocorridos no ato de leitura, proporcionada pelo RDM, os participantes foram capazes de interpretar o conto de maneira mais rica e detalhada, pois ao saberem que na ficção pode haver trechos não claros, os alunos abriram outras possibilidades de interpretação e, diferentemente do GC, ao falarem sobre o repertório, puderam associar conscientemente seus repertórios com o repertório do conto *A partida*, por saberem ser possível realizar essa relação, já que o RDM os levou a perceber tais processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível comprovar a possibilidade de realização de uma aula de literatura participativa, que reverbera em interações de sucesso entre texto-aluno e aluno-professor em busca da emancipação, deixando de lado o tradicional ensino exclusivo do contexto histórico e escolas literárias, no qual o aluno torna-se um mero espectador. Esse modelo antigo de aula vem sendo discutido por vários estudiosos. Visando mudanças, autores como Solé (1988), Cosson (2006) e inclusive documentos oficiais dissertam sobre a importância da literatura para além da escola, sobre o sentido que as leituras precisam fazer. Como Kleiman (1993), ao defender a literatura numa perspectiva de formar leitores encantados, ou ainda como Antônio Candido (2004), ao afirmar a leitura numa perspectiva humanizadora.

Nesse sentido, levando em consideração a busca por um ensino literário emancipador, no qual paradigmas antigos são superados, apresentamos o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) como mais uma sugestão metodológica para o ensino da literatura, com o objetivo de analisarmos, através do seu uso, o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária dos alunos, via relatos de suas experiências estéticas com o texto. Além disso, discutimos sobre eficiência, eficácia e reverberações com base nos dados obtidos.

Para tanto, coletamos o material desta pesquisa durante a realização de duas sequências didáticas com duas turmas do 3º ano do ensino médio da Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano, localizada na cidade de João Pessoa-PB. O material conteve relatos orais sobre o curta *The Maker* (KEZELOS, 2011) e relatos escritos que sintetizaram a experiência de leitura em relação ao conto *A partida*, de Osman Lins (2003 [1957]). Nestes, os alunos escreveram o que pensaram e vivenciaram ao ler o texto e descreveram o que aconteceu em suas mentes enquanto liam.

Nesta pesquisa os alunos foram separados em dois grupos: Grupo de Tratamento (GT) e Grupo de Controle (GC). No primeiro, o RDM foi utilizado, já no segundo, não. Nesse sentido, presumiu-se, no presente estudo, que a utilização do Roteiro em pauta, antes da leitura do conto, serviria como uma preparação para a escrita dos relatos.

O material foi analisado no nível grupal, separado em duas etapas: na primeira apresentamos e comparamos os relatos individuais do mesmo grupo, e na segunda, a comparação foi realizada entre os dois grupos, ressaltando pontos em comum e

divergentes.

A diferença é que no GT, com auxílio do RDM antes da produção do texto, os alunos perceberam o que ocorre em seu processo de leitura. Mesmo sem conhecer os conceitos, eles conseguiram associá-los ao curta e depois ao conto, como foi o caso de P1GT que abordou em seu relato os conceitos de vazio, repertório, tema e horizonte, quebra da *good continuation* e *looping*. Essa percepção é importante, pois “perceber-se a si mesmo no momento da própria participação (ou seja, na construção do objeto estético) constitui uma qualidade central na experiência estética” (ISER 1999a, p.53).

A análise dos dados levou a confirmar o objetivo geral da pesquisa, segundo o qual o uso do RDM contribuiu para o desenvolvimento do processo de ficcionalização em leitura literária, pois os alunos do GT, a partir de seus relatos escritos, incluíram conceitos da teoria iseriana, e mesmo que no CG também tenha sido possível identificar alguns conceitos, no GT estes apareceram com maior frequência e a descrição do que eles pensaram enquanto liam foi feita de forma mais detalhada.

Com base nos resultados, é possível considerar a eficiência e a eficácia do RDM, pois sua utilização auxilia professores e alunos e possui uma reverberação no processo ensino-aprendizado de literatura. Além disso, o roteiro amplia os estudos da experiência estética sob a perspectiva iseriana ao demonstrar que ambos os suportes, cinema e literatura, podem proporcionar a emancipação leitora. O RDM é uma proposta inovadora e relevante porque oferece meios para instigar a participação dos alunos, indo de encontro ao cenário conhecido em aulas de literatura: alunos sem motivação para ler e ficcionalizar. Ao fazermos da leitura um momento participativo, estaremos colaborando na construção de sentidos, motivando os alunos a lerem cada vez mais e construindo autonomia na aprendizagem.

Apesar de ser um roteiro, sua função não é limitar, pelo contrário, é ampliar as possibilidades em sala de aula, visando formulações de sentidos possíveis, e oferecer liberdade para que o professor escolha textos literários adequados ao nível de sua turma, fazendo isso, as particularidades dos leitores serão levadas em consideração.

Logo, professores que utilizam o RDM e têm consciência dos processos de leitura contidos no instrumento podem contribuir para leituras literárias emancipadoras em sala de aula e fora dela, resultando em um salto qualitativo dado pelo aluno que reverberará em sua vida escolar e pessoal. E, esse salto dado pelo aluno, poderá ampliar suas estruturas cognitivas e seu nível de conhecimento, reverberando em uma busca por leituras cada vez

mais complexas. A partir desta pesquisa, outras portas podem ser abertas para novos estudos, como por exemplo, burilar e ajustar o instrumento para cada série e nível, ou ainda: como o mesmo instrumento pode auxiliar simultaneamente discentes em distintos NDRs/NDPs? Ao criar uma ZDP social, como alcança/explica diferentes desempenhos, em distintos níveis de eficiência e eficácia? Alargando ainda mais o campo de investigações, da mesma forma como Santos (2009) percebeu procedimentos similares do cinema e da literatura, também pode ser possível pensar o RDM para outras áreas, por exemplo: de uma peça teatral para o texto, de um quadro para o texto. Essas são possibilidades de portas abertas para novas investigações, permitindo assim, a continuidade do estudo que ora iniciamos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.; BORDINI; M. G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BANDEIRA, I. M. D.; MEDEIROS, M. M.; **Da ficcionalização em cinema para o ensino aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, R. C. **Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no ensino médio**: a criação de um roteiro didático metaprocedimental. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2016.

DALVI, M. A.; RESENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alínea, 2004.

_____. **Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev.ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FILHO, A. M. S.; SANTIAGO, T. L. **Formação docente inicial em Letras**: (Auto) desdobramentos em Habilidades Sociais Educativas e Antropologia Literária. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2015.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1996. v. 1.

- _____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999a.
- _____. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. *In*: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Tradução: Luiz Costa Lima. 2. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2.
- _____. **Prospecting**: from reader response to literary anthropology. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.
- _____. O fictício e o imaginário. *In*: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Tradução: Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999b.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 23.
- KEZELOS, C. **The Maker**. Produção: Christopher Kezelos e Christine Kezelos. Austrália: 2011. 5'30". Disponível em: <<https://vimeo.com/48013357>> . Acesso em 03 out 2019.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- LEIROS, L. G. M., COSTA, R. C. **Da ficcionalização em animação de curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório apresentado ao Prolicen. João Pessoa, 2016.
- LIMA, F. F. O. **Enquanto sobem os créditos**: experiência estética em cinema e sua prospecção para literatura. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras- Inglês — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2794>>. Acesso em 15 mar 2020.
- LIMA, L. C. **O leitor demanda d(a) literatura**: prefácio à primeira edição. *In*: LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. de Luiz Costa Lima. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 37-66.
- LINS, O. **Os melhores contos**. Seleção de Sandra Nitrini. São Paulo: Global, 2003 [Conto originalmente publicado em 1957].
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. Professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002. Autoridade e sedução na relação pedagógica. *Psicol. educ.*, São Paulo, n.32, jun. 2011. Disponível em. Acesso em 23 de março de 2020.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- PAPI, A. C. A., MEDEIROS M. M., COSTA, R. S. A. **Da ficcionalização em cinema**

para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório apresentado ao Prolicen. João Pessoa, 2018.

PERAZZO, R.S. **O Grande Gatsby: uma leitura à luz da antropologia literária.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Inglês — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4536>>. Acesso em 15 mar 2020.

SANTOS, C. S. G. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural:** o leitor como interface. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. 186p.

_____. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural:** o leitor como interface. Recife: Bagaço, 2009.

_____. **Literatura e cinema:** uma interface metaprocedimental via Antropologia Literária. Tese de pós-doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

_____. Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. **Revista Graphos.** João Pessoa, v. 22, nº 2, 2020, pp. 96-111.

SANTOS, C. S. G.; GONZAGA, L. **Educação: links** filosóficos e psicológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 67-110.

SANTOS, C. S. G., COSTA, F.F. Mapeamentos de experiência estética em literatura: uma estratégia (meta)procedimental emancipadora. *In:* SANTOS, C. S. G., COSTA, F.F. (Orgs.). **Espiral de fingimentos:** mapeamentos em experiência estética em literatura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

SANTOS, C. S. G., COSTA, F.F. (Orgs.). **Espiral de fingimentos:** mapeamentos em experiência estética em literatura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

SANTOS, C. S. G., COSTA, F.F., SOUTO, R. A. (Orgs.). **Uma cartografia de experiência estética iseriana:** teoria, literatura e cinema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

SANTOS, L. B. **Da ficcionalização em animação de Curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil:** a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2015.

_____. **Caminhos intercambiáveis entre literatura e cinema:** perspectivas textuais em The Affair. Trabalho de conclusão de Curso, Graduação em letras-Português, Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/10993/1/LBS05062018.pdf>> Acesso em 15 mar 2018.

_____. **Experiência estética em looping:** solidão e memória no desvelar dos sentidos.

Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. 201p.

SOUZA, N. C. E., SILVA, T. R. A. G. **Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no ensino médio**: a criação de um roteiro didático metaprocedimental. Relatório apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2017.

SCHWAB, G. “Se ao menos eu não tivesse de manifestar-me”: a estética da negatividade de Wolfgang Iser. *In*: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Tradução: Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999. p. 35-46.

SEGABINAZI, D. M. **Educação literária e formação docente**: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. 299p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Apêndice III- Material utilizado na vivência de significação