



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA
LINHA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS

RAFAELA CORREIA COSTA

**ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL E LEITURA LITERÁRIA: A
EMANCIPAÇÃO COGNITIVA-EMOCIONAL COMO INTERFACE**

JOÃO PESSOA

2024

RAFAELA CORREIA COSTA

**ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL E LEITURA LITERÁRIA: A
EMANCIPAÇÃO COGNITIVA-EMOCIONAL COMO INTERFACE**

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

Área de Concentração: Literatura, Teoria e Crítica
Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Ferreira da Costa
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rinah de Araújo Souto

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838r Costa, Rafaela Correia.

Roteiro didático metaprocedimental e leitura literária : a emancipação cognitiva-emocional como interface / Rafaela Correia Costa. - João Pessoa, 2024.
75 f. : il.

Orientação: Fabiana Ferreira da Costa.

Coorientação: Rinah de Araújo Souto.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura literária. 2. Ensino Fundamental. 3. Teoria do Efeito Estético. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Roteiro Didático Metaprocedimental - RDM. I. Costa, Fabiana Ferreira da. II. Souto, Rinah de Araújo. III. Título.

UFPB/BC

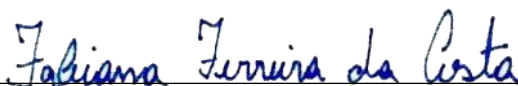
CDU 028:82-1/-9

**ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL E LEITURA LITERÁRIA: A
EMANCIPAÇÃO COGNITIVA-EMOCIONAL COMO INTERFACE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras (PPGL) da
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB).

Aprovado em: 03/12/2024

BANCA EXAMINADORA



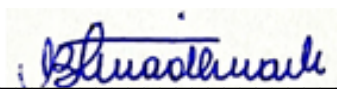
Profª. Dra. Fabiana Ferreira da Costa

Orientadora/ Presidente da Banca Examinadora – UFPB



Profª. Dra. Rina de Araújo Souto

Coorientadora — UFPB



Profª. Dra. Cristina Rothier Duarte

Examinadora Externa – SEECTPB



Documento assinado digitalmente
MARINES ANDREA KUNZ
Data: 03/02/2025 14:32:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Marinês Andrea Kunz

Examinadora Interna – UFPB

AGRADECIMENTOS

À Providência Divina, que me permitiu realizar este trabalho e assim contribuir, como uma gota no oceano, para o ensino de leitura literária.

À Carmen Sevilla dos Santos, pelos sentidos possíveis que ela proporciona à educação, à arte e à minha vida.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Fabiana Ferreira da Costa e à co-orientadora Prof.^a Dr.^a Rinah de Araújo Souto pelo tempo dedicado e apoio durante todo o processo deste trabalho.

Ao LabFictio pelo suporte profissional e humano em minha trajetória como pesquisadora.

À minha família nas pessoas de: Fernanda, Maurício e Daniel, que fundamentam a minha existência.

À Comunidade Católica Nova Berith, por ser minha família espiritual, que tanto me sustentou, além de ter me proporcionado a experiência missionária em Guiné-Bissau (uma das inspirações para a realização desta pesquisa).

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, que abriu suas portas, em especial à professora Raquel Guedes, por participar ativamente da pesquisa e continuar a contribuir no dia a dia escolar para o ensino de leitura literária.

Às professoras Dr.^a Marinês Andrea Kunz e Dr.^a Cristina Rothier Duarte, por aceitarem compor a banca examinadora.

À Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi por suas pesquisas que muito colaboraram para este trabalho, como também iluminam o ensino de Português.

Aos demais teóricos que redimensionam o ensino de leitura literária, a fim de transformar sujeitos, em especial, Rildo Cosson.

Ao PPGL/UFPB pela oportunidade de realização desta pesquisa.

À Fundação CAPES pelo financiamento da bolsa de mestrado.

RESUMO

O Ensino Fundamental tem grande importância na formação de leitores literários no âmbito da educação formal. Entretanto, nem sempre essa prática tem sido inserida em sala de aula de maneira satisfatória. Nesse sentido, realizou-se esta pesquisa de caráter analítico aplicada ao ensino de literatura, com o objetivo geral de analisar os efeitos de emancipação cognitiva-emocional da implementação do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) numa turma de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Para tanto, buscou-se atingir os seguintes objetivos específicos: a) implementar o RDM; b) promover a adesão do docente responsável à ferramenta metodológica proposta; c) propiciar o envolvimento dos alunos para a prática de leitura literária em sala de aula em prol da sua emancipação cognitiva-emocional d) favorecer a ampliação do repertório dos alunos, no que diz respeito à literatura africana por meio da leitura de texto literário de Guiné-Bissau. A estrutura do RDM possui conceitos apresentados por Wolfgang Iser em *O ato da leitura* articulados à teoria vygotskiana, segundo o trabalho de Santos (2009). Tal instrumento visa sobretudo promover a emancipação cognitiva e emocional do alunado, focando a interação texto-leitor com a mediação do professor. O RDM foi construído e implementado por programas que envolveram projetos PROBEX, PROLICEN E PIBIC da Universidade Federal da Paraíba, sendo esta dissertação uma continuidade de meu Trabalho de Conclusão de Curso (2017). Desse modo, outras pesquisas, inclusive de mestrado, já analisaram o uso do RDM, entretanto, ainda não o havia implementado em uma turma de Ensino Fundamental. Para isso, organizou-se sequência didática e analisou-se os seus efeitos por meio de produções escritas pelos alunos acerca de suas experiências estéticas em relação ao poema “Mulher da Guiné”, de Tony Tcheke. Os resultados demonstraram que o RDM contribuiu consideravelmente para o ensino de leitura literária no nono ano, no que concerne à emancipação cognitiva-emocional via leitura de poema guineense, proporcionando também a ampliação do repertório dos discentes em relação à literatura africana/guineense. Além disso, houve adesão da ferramenta por parte da docente responsável.

Palavras-chave: leitura literária; Ensino Fundamental; Teoria do Efeito Estético; Teoria Histórico-Cultural; Roteiro Didático Metaprocedimental.

ABSTRACT

Elementary education plays a big role in shaping literary readers within formal education. However, this practice hasn't always been introduced in the classroom in an effective way. With that in mind, an analytical study focused on teaching literature was conducted, with the general aim of analyzing the cognitive-emotional impact of implementing the Metaprocedural Didactic Script ("Roteiro Didático Metaprodecimental"), henceforth "RDM", in a 9th-grade class at Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma ("Father Roma State Elementary and High School"), in João Pessoa, Paraíba. Specifically, the study aimed to: a) implement the RDM; b) encourage the teacher in charge to adopt the proposed methodological tool; c) engage students in literary reading activities in class to support their own cognitive-emotional development; and d) expand students' repertoire, particularly in African literature, through the reading of texts from Guinea-Bissau. The RDM is based on concepts from Wolfgang Iser's *The Act of Reading* combined with the Vygotskian theory, as presented in Santos' 2009 work. The primary goal of this tool is to promote students' cognitive and emotional growth by fostering an interaction between text and reader, with the teacher acting as a mediator. The RDM was developed and implemented through programs involving PROBEX, PROLICEN, and PIBIC projects from UFPB ("Paraíba Federal University"). This dissertation builds on my undergraduate research project (2017). Although previous studies, including master's research, have analyzed the RDM, it had not yet been applied to an elementary school class. To address this gap, a teaching sequence was organized and its effects were analyzed through the material written by the students. They wrote on their aesthetic experiences when reading the poem "Mulher de Guiné" ("Woman of Guinea") by Tony Tcheka. The results showed that the RDM significantly contributed to the teaching of literary reading in the 9th grade, especially regarding fostering cognitive-emotional growth through the reading of a Guinean poem. It also expanded students' knowledge of African/Guinean literature, and it saw support from the teacher in charge.

Keywords: Literary Reading; Elementary education; Theory of Aesthetic Response; Cultural-Historical Activity Theory; Metaprocedural Didactic Script;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência didática	32
Quadro 2: Implementação da sequência didática – visão geral	37
Quadro 3: pergunta RDM – conceito: sentido	44
Quadro 4: pergunta RDM – conceito: vazio	45
Quadro 5: pergunta RDM – conceito: repertório.....	47
Quadro 6: pergunta RDM – conceito: looping	49
Quadro 7: pergunta RDM – conceito: emancipação	50
Quadro 8: pergunta RDM – conceito: significação	50
Quadro 9: respostas dos meninos.....	51
Quadro 10: respostas das meninas.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO.....	17
2.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E ANTROPOLOGIA LITERÁRIA, DE WOLFGANG ISER - PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NO RDM	18
2.1.2 ANTROPOLOGIA LITERÁRIA	22
2.2 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	23
3 METODOLOGIA.....	28
3.1 TURMA DE NONO ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PADRE ROMA	28
3.2 ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM) - TEORIA E ENSINO	29
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO RDM	31
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	37
4.1.2 IMPLEMENTAÇÃO DO RDM: DETALHANDO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	37
4.2 PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS E A EMANCIPAÇÃO COGNITIVA- EMOCIONAL	42
4.3 ENTREVISTA COM A PROFESSORA	54
5. RDM E O ENSINO DE POESIA AFRICANA – CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES	67

1 INTRODUÇÃO

O professor é um dos principais mediadores de leitura literária na escola. Entretanto, ao observar a realidade do Ensino Fundamental de escolas públicas, percebe-se que nem sempre a leitura literária tem seu lugar devido nas aulas de português. As razões são complexas, sendo questões norteadoras de outras pesquisas, por exemplo, ao realizar entrevistas com professores do Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa, Segabinazi e Silva (2015) ressaltaram a:

(...) clara falta de objetividade dos professores de ensino fundamental quanto à natureza do texto literários e suas respectivas possibilidades para os leitores em formação. Percebemos que é cada vez mais urgente uma renovação no entendimento do professor do que seja um trabalho com o texto literário, já que a pretensão é formar leitores capacitados para a apreensão dos mais diversos tipos de textos dentro e fora da escola. E mais: comumente identificamos problemas que fazem as práticas dos professores divergirem de seus próprios discursos, assim, afastando mais do que aproximando para “tomarem gosto pela leitura” (Segabinazi; Silva, 2015, p. 76).

Ademais, supõe-se, entre outros fatores, insuficiente formação acadêmica docente e/ou a sua falta do hábito da leitura literária, aliada às demais exigências conteudísticas que abarcam as aulas de português para além da literatura, fazendo com que esta tenha um lugar secundário no ensino. Muitas vezes, quando ela está presente, há a utilização de métodos que não contribuem para o desenvolvimento da sua leitura como experiência pessoal, pois os textos são trazidos de maneira incompleta, como acontece em alguns livros didáticos. Outro problema, é quando o ensino de literatura é tido como um meio de adentrar noutros conteúdos, como os gramaticais, sendo assim sobreposto.

No Ensino Médio, por sua vez, devido à preocupação com o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), priorizam-se conteúdos como as escolas literárias e em seus respectivos autores, que são apresentados juntamente com suas principais obras em resumos, como mencionam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-os por simulacros ou simplesmente ignorando-o (OCEM, 2006, p.70).

Cosson (2020), por sua vez, discorre sobre esse tema em seu livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, no qual apresenta diferentes paradigmas de ensino literário ao longo da história. Esses são subdivididos em tradicionais (moral-gramatical e histórico-nacional) e contemporâneos (analítico-textual; social-identitário; formação do leitor e letramento literário).

Segundo o teórico, desde 1980 tem se detectado a queda dos paradigmas tradicionais, que apresentam as problemáticas expostas anteriormente. Ao mesmo tempo, há o crescente desenvolvimento das abordagens contemporâneas. Essas últimas são expressas pelo autor como um conjunto de vertentes, que podem atuar paralelamente. Assim, cada uma traz a sua contribuição em vista de um ensino literário que proporcione o desenvolvimento dos alunos, via a prática de leitura literária, em termos de apreciação leitora, ampliação de conhecimento de mundo etc. Desse modo, Cosson (2020) não identifica um paradigma contemporâneo como sendo o correto, mas apresenta-os, a fim de que o docente possa avaliar aqueles mais adequados à sua realidade. É nesse sentido que, nesta pesquisa, apresentamos uma alternativa metodológica que possa contribuir para o ensino de leitura literária na escola. Desta vez, visando a emancipação cognitiva, emocional e comportamental dos alunos, ou seja, um salto em termos de aprendizagem, que gera modificações no sujeito e no seu proceder em sociedade.

Sabe-se que o Ensino Fundamental tem grande importância na formação de leitores literários, inclusive como preparação para o seu desempenho nas próximas fases. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os professores dos seus anos finais devem proporcionar aos estudantes (como uma de suas competências a serem desenvolvidas): “[...] contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BRASIL, 2018, p. 138).

Diferentes autores confirmam a importância de desenvolver tais competências. Candido (2004) evidenciou o poder de humanização da literatura, sendo essa muito mais do que uma disciplina escolar, mas um direito, a partir do qual pode-se gerar mudanças sociais. Iser (1996, v.1), por sua vez, não só frisou o caráter funcional da literatura, transformadora de sujeitos, como também investigou se o ato de ficcionalizar, fenômeno que ocorre quando alguém interage com uma ficção, possui caráter antropológico. Ou seja, segundo Iser (1999b), possivelmente fruir as manifestações artísticas é uma necessidade inerente à condição humana. Porém, para se chegar a esse ponto é preciso reconhecê-las e valorizá-las. A escola, portanto, é um dos meios para a formação de leitores que atuem além sala de aula, não só como apreciadores de diferentes produções culturais, mas também como possíveis criadores de arte.

É nesse sentido que se investigou uma turma de nono ano via implementação de Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM daqui para frente) como ferramenta metodológica de auxílio aos professores de literatura, caracterizada pela inserção da leitura literária em sala de aula, e cujo foco é a interação texto-leitor a partir da mediação docente.

Desse modo, esta pesquisa se insere em um paradigma teórico-literário que passou a considerar a presença do leitor, ou seja, a sua influência no fornecimento de sentidos ao texto. Entre os teóricos literários envolvidos nesse movimento tem-se o alemão Wolfgang Iser com a Teoria do Efeito Estético, originada concomitantemente à Estética da Recepção. Ele investigou os fenômenos que ocorrem na mente do indivíduo durante o ato da leitura. Todavia, nos deteremos, sobretudo, na crítica/articulação feita por Santos (2009), que propõe uma interseção entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural. Em sua tese, *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico- Cultural: o leitor como interface*, é apontado um novo ponto de vista nesse processo, mediante o intercurso da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky.

Santos critica o conceito de “leitor implícito” utilizado por Iser (1996;1999), que, segundo ela, ainda se prende demasiadamente à estrutura textual e supõe a presença de um leitor “perfeito” e generalizado, havendo necessidade de considerar um leitor real e suas implicaturas. Sendo assim, a estrutura textual funcionará apenas como mediadora no processo de atribuição de sentido ao texto literário, considerando-se, portanto, a gama de leitores reais, inseridos em diferentes contextos socioculturais e com níveis cognitivo-emocionais particulares.

A estrutura do RDM, portanto, possui conceitos das teorias de Wolfgang Iser articulados à teoria vygotskiana, segundo o trabalho de Santos (2009). Esses conceitos estão associados a exemplos, analogias e perguntas-guias, as quais devem ser utilizadas pelo docente de literatura em sua mediação. Tal disposição auxilia a efetivação do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), que é um instrumento teórico metaprocedimental de explicitação e autoindicação dos eventos vivenciados durante o processo de leitura baseado nas mencionadas teorias, conforme descreveram Santos e Costa (2020). Ou seja, a partir das perguntas-guias apresentadas pelo RDM e utilizadas pelo professor, é sugerido ao leitor traçar um trajeto consciente pelos procedimentos que ocorreram em sua mente durante o ato da leitura. Tal mecanismo visa sobretudo promover a emancipação cognitiva e emocional o alunado.

O RDM, ferramenta metodológica associada ao MAPEE, foi construído, implementado e aperfeiçoado entre os anos de 2015 e 2019, por programas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) articulados a projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo eles: 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) sob a coordenação da Profa. Dra. Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos e do Prof. Dr. Fernando Cezar Bezerra de Andrade. Hoje as pesquisas na área são realizadas, discutidas e aprofundadas pelo LabFictio (Laboratório de Antropologia da Ficção), que é um grupo de pesquisadores

vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, do qual eu faço parte. Seu objetivo é realizar estudos, trabalhos, eventos, entre outros, baseados no Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), em relação não só à literatura, mas também às demais expressões artísticas, ou seja, às ficções como um todo. O grupo se encontra sob a coordenação da professora doutora Fabiana Ferreira da Costa (UFPB) e pela professora doutoranda Larissa Brito dos Santos (UFPR).

Alguns resultados da primeira implementação do RDM foram avaliados pelo meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O ensino da literatura sob uma perspectiva emancipadora: aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM), no Ensino Médio” (2016), no qual recortou-se um dos projetos PROLICEN envolvidos nessa trajetória. Outros resultados foram adquiridos pela pesquisa de mestrado de Thárcila Ellen Aires Bezerra, defendida em 2021, intitulada “Implementação do Roteiro Didático Metaprocedimental numa turma de Ensino Médio: Eficiência, Eficácia e Reverberações”. A pesquisadora Carolaine Marinho da Silva, por sua vez, defendeu a dissertação intitulada “Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-Cultural e BNCC: contribuições para o ensino de leituras literárias”, em 2023.

A primeira análise da implementação do Roteiro, referente ao meu TCC, provém de uma sessão única, com quatro horas de duração, que envolveu alunos de diferentes turmas do Ensino Médio do *Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário* (João Pessoa – PB) e teve como objetivo demonstrar o RDM como uma alternativa metodológica eficaz ao ensino de literatura; a experiência teve êxito, tendo sido um ponto inicial para futuras pesquisas. O segundo trabalho, desta vez, a dissertação de Bezerra (2021), visava avaliar a eficácia do RDM mediante análise comparativa entre duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio da *Escola Cidadã Integral Lyceu Paraibano* (João Pessoa-PB), na qual uma realizou a leitura literária sem o auxílio do RDM e a outra o fez usando a ferramenta metodológica. Esses últimos resultados mostraram que, no grupo auxiliado pelo RDM, houve um maior detalhamento dos processos de leitura dos alunos, ou seja, eles conseguiram desenvolver melhor sua experiência estética com o texto. Por fim, a pesquisa de Carolaine Marinho da Silva (2023) proporcionou a importante articulação entre o RDM e a BNCC: “Os resultados indicam que, para além de contribuições teóricas, essa articulação também contribui metodologicamente com a atuação do docente” (Silva, 2023). Além disso, apresentou-se proposta de intervenção para o nono ano, que não foi executada devido à pandemia de COVID-19.

Todas as investigações se mostraram satisfatórias para a implementação do RDM como via de um ensino literário emancipador, porém, ainda não contemplaram o Ensino Fundamental. Outro fator a ser considerado é o envolvimento do docente responsável pela turma no processo de adesão à ferramenta metodológica. Com isso, além de implementar o RDM e coletar os seus resultados, é importante analisá-los junto ao professor, considerando as diversas demandas que só o cotidiano escolar pode trazer, a fim de que o RDM possa tornar-se cada vez mais inerente à prática de ensino. Para tanto, houve constante diálogo com a professora responsável antes, durante e depois da implementação, culminando com uma entrevista.

Nesse sentido, este trabalho analisou os efeitos da implementação do RDM, de modo pontual na emancipação cognitivo-emocional nos alunos de uma turma de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Assim, pretendeu-se responder aos seguintes questionamentos: o RDM pode contribuir para o ensino de leitura literária no Ensino Fundamental, no que concerne à emancipação cognitivo-emocional dos alunos? Em caso positivo, de que modo ele contribuiu? De que maneira a sua implementação motivou a adesão à ferramenta metodológica por parte da docente responsável? Como a utilização de textos literários de outra cultura influenciou no processo? A minha hipótese principal foi a de que o RDM é um instrumento metodológico que auxilia no desenvolvimento de leitura literária emancipadora para alunos do Ensino Fundamental. Consequentemente, pode ser aderido pela docente no dia a dia escolar, sendo sua eficácia preservada mediante o ensino de literaturas de outras culturas, como a africana.

Como mencionado, o poema selecionado foi de um autor guineense. Trata-se de outro diferencial deste trabalho, visto que o RDM ainda não havia sido implementado com o uso de poemas. Em seus exemplos, Iser utilizou sobretudo textos narrativos. A escolha da literatura guineense, por sua vez, deu-se pelo fato de ser uma das literaturas africanas menos conhecidas, apesar de possuir autores importantes e qualidade estética. O conhecimento do país deu-se de minha parte por imersão, pois estive no local por dois anos, onde lecionei português para alunos do nono ano na cidade de Bissau (capital).

Um dado relevante é que, durante a colonização portuguesa, muitos guineenses foram trazidos ao nosso país para serem escravizados. Dessa forma, mesmo em meio à dura violência que perpassa esse fato histórico, houve certamente um intercâmbio cultural, que perdura até hoje, através de diferentes maneiras, entre elas, os projetos de ensino nas universidades federais, além de trabalhos acadêmicos como este.

A colonização portuguesa em Guiné-Bissau ocorreu entre 1446 e 1973. A independência tardia e decorrente de uma guerra trouxe inúmeras consequências para o desenvolvimento do país. Segundo Melo (2017) as expressões literárias escritas guineenses demoraram a se desenvolver. Saliatu da Costa, importante poetisa guineense, propõe quatro fases da literatura escrita do país: a) discurso colonialista - anterior a 1945; b) poesia revolucionária (1945-1970); c) poesia de independência (1970-1980) e d) intimista - 1990 em diante (Costa, 2012 *apud* Melo et al., 2017). Iremos nos deter em um poema de Tony Tcheca, pseudônimo de Antonio Soares Lopes Jr., escritor inserido na fase intimista, porém multifacetado em suas temáticas.

O texto literário escolhido foi “Mulher da Guiné”. Ele traz à tona como protagonista a mulher guineense, que na sociedade vigente muitas vezes é tratada como invisível. Desse modo, o poema torna-se importante, tanto pela exaltação das qualidades femininas, atreladas às belezas territoriais, como pela crítica social ao papel da mulher. Além disso, a construção poética permite a vivência de muitos fenômenos apresentados por Iser em *O ato da leitura* a partir dos quais estão embasadas as perguntas-guia do RDM.

Desde 2003 todas as escolas públicas e particulares da Educação Básica devem ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira a partir da vigência da Lei nº 10.639/2003. Ela acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) os artigos 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino de temas como: história da África e dos africanos, luta dos negros no Brasil, cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O segundo inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Posteriormente a lei foi ampliada, sendo a atual 11.645/08, que também torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena. Além disso, segundo BNCC (Brasil, 2018, p. 88):

para os anos finais (do 6º ao 9º ano), são propostas especificamente algumas habilidades do campo artístico-literário, dentre as quais é mister observar em primeiro lugar: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Nesse sentido, esta pesquisa se coaduna com a referida lei e as supracitadas habilidades, visto que o ensino de literatura guineense permite a ampliação da visão do mundo dos estudantes no que concerne ao contexto sociocultural desse povo africano, mais especificamente, no Ensino Fundamental II.

Portanto, o presente estudo objetiva de modo específico: a) implementar o RDM; b) promover a adesão do docente responsável à ferramenta metodológica proposta; c) propiciar o envolvimento dos alunos para a prática de leitura literária em sala de aula em prol da sua emancipação cognitiva-emocional d) favorecer a ampliação do repertório dos alunos, no que diz respeito à literatura africana por meio da leitura de texto literário de Guiné-Bissau.

Esta dissertação consta de cinco capítulos, incluindo a presente Introdução como primeiro. No segundo, apresentam-se as teorias iserianas, abrangendo seu contexto de surgimento, juntamente com a Estética da Recepção e a articulação com a Teoria Histórico-Cultural, feita por Santos (2009). A metodologia desta pesquisa, o RDM e a sua implementação no nono ano são descritas no terceiro capítulo. No quarto, apresentamos os resultados. A discussão das principais ideias desenvolvidas, traçando possíveis caminhos que se abrem a partir delas são teor do quinto capítulo.

2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

O marco inicial da Estética da Recepção foi a conferência intitulada “A história da literatura como provocação da ciência literária” ministrada por Jauss em 13 de abril de 1967 na Universidade de Constança, Alemanha. O seu diferencial foi o rompimento com antigas teorias vigentes como o marxismo e o formalismo, confrontando-as a partir de um novo paradigma teórico-metodológico, que evidenciava a importância do leitor e a historicidade da literatura (Zilberman, 1989).

A Estética da Recepção, de Jauss, e a Teoria do Efeito Estético, de Iser estão inter-relacionadas, tanto historicamente, como teoricamente. Ambas as vertentes nasceram em um contexto no qual os estudos literários passaram a considerar cada vez mais a presença do leitor em detrimento da soberania textual. De maneira geral, essa mudança se iniciou na primeira metade do século XX, quando alguns teóricos publicaram artigos voltados para a interação texto-leitor; muitos deles foram reunidos por Jane Tompkins (1980) em sua coletânea *Reader-Response Theory*, que ia de encontro ao *New Criticism*, marcado por teorias formalistas (Santos, 2009).

Porém, é preciso considerar também as especificidades de cada uma das teorias. Enquanto Jauss estudou a recepção dos textos por grupos sociais, em épocas específicas, Iser estava interessado em compreender os efeitos provocado no indivíduo durante a interação texto-leitor, ou seja, o potencial de sentidos de um texto ficcional, mediante o ato da leitura.

Desse modo, cada teoria colabora de maneira diferenciada dentro da pesquisa literária. Borba (2003) afirmou que, através da publicação de *O ato da leitura*, Iser construiu “uma teoria do efeito ao lado de uma teoria da recepção (Jauss, 1979), buscando compreender a literatura no momento em que o leitor com ela interage” (Borba, 2003, p. 13). Ao dizer que a teoria do efeito surgiu “ao lado” da teoria da recepção torna-se clara a sua visão acerca das particularidades existentes em cada uma das teorias e, ao mesmo tempo, da importância dada a ambas. Santos (2015), por sua vez, ao comparar as duas metodologias explana que:

A análise do processo histórico que perpassa a obra, tornando compreensíveis os motivos pelos quais, ao longo do tempo, ela foi recebida e interpretada de diferentes modos, é tarefa de uma estética da recepção. Se a princípio o trabalho de Iser parece ser englobado pelo de Jauss, num segundo momento, o objetivo jaussiano não seria alcançado sem a análise do efeito estético ocorrido durante a vivência da primeira etapa: a relação do leitor individual com o texto (Santos, 2015, p. 339).

Tal mudança de paradigma, entretanto, mostrou-se ainda incipiente, ao relacionar o conceito de leitor à estrutura textual, não sendo assim um rompimento total com as teorias

anteriores. Santos (2015) critica tanto o conceito de leitor apresentado por Jauss, como o descrito por Iser, descrevendo-os como idealizados, ou seja, distantes do leitor real de “carne e osso”. Jauss expõe um leitor social, atrelado ao sistema literário. Além disso, desconsidera a psicologia como colaboradora teórica, apesar de apresentar conceitos como “o conhecimento prévio”, inerentes a tal ciência. Iser, por sua vez, ao expor o conceito de *leitor implícito* também cai no distanciamento entre a sua definição e o leitor concreto:

(...) o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto (ISER, 1996, v. 1, p. 73).

Partindo dessa explanação acerca de tal paradigma teórico, inseriu-se a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, dentro de seu contexto histórico-literário, a fim de tornar claras as suas especificidades. A seguir, adentrar-se-á nela com mais detalhes.

2.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E ANTROPOLOGIA LITERÁRIA, DE WOLFGANG ISER - PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NO RDM

Esta pesquisa centra-se, sobretudo, nos conceitos descritos por Wolfgang Iser em *O ato da leitura* (1996; 1999) e em seus trabalhos sobre Antropologia Literária. Tal prerrogativa justifica-se pelo fato de neles o teórico descrever os processos inerentes à relação texto-leitor, os quais orientaram a construção do RDM. Inicialmente, Iser afirma que a experiência estética possui caráter virtual, o que ele chama de “obra”, não se prendendo a nenhum dos polos que a tornaria concreta: nem somente ao texto ficcional (polo artístico) nem ao leitor (polo estético), mas sim, aos efeitos inerentes a esse processo interacional. Santos (2009) relaciona o polo artístico ao conceito de *leitor implícito*, e o polo estético ao *papel do leitor*. Segundo Iser (1996, v.1), enquanto o primeiro equivale à estrutura textual que prevê a chegada do leitor; o segundo é descrito como o resultado da combinação entre as perspectivas textuais que se efetua durante a leitura. Vale ressaltar que essa combinação não é aleatória, mas mediada justamente pela orientação proposta pelo leitor implícito: “um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos dos textos ficcionais” (Iser, 1996, v.1, p.78). Essas “estruturas gerais” envolvem o processo de leitura e serão descritos ao longo deste tópico, a partir dos conceitos explanados.

Em suma, o teórico alemão atesta que “o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura” (Iser, 1996, v.1, p. 15). Tal concepção teórica converteu a maneira de

interpretar, pois partiu-se da antiga busca por um significado único, pré-estabelecido pela estrutura textual, para a vivência de uma construção de sentidos, mediante o potencial oferecido pelo texto ao leitor. Portanto, a elaboração de sentido/significado ocorre durante o processo, de maneira virtual.

Porém, a interação texto-leitor pode não se findar nesse ponto, pois, o indivíduo, como ser social, inserido em um contexto específico, tende a refletir sobre a experiência vivenciada – consequentemente, a leitura literária pode provocar mudanças no sujeito. Borba explica esse fenômeno ao afirmar que “a própria natureza estética do significado, justamente por se vincular a uma experiência ainda não vivenciada, tende a assumir uma intensidade tal que o receptor precisa se assegurar numa situação que ultrapasse esse efeito.” (Borba, 2003, p. 33). Desse modo, após a construção dos sentidos possíveis, o leitor tende a transpô-lo para a sua vivência cotidiana, o que se chama de significação. Esta, por sua vez, proporciona a emancipação cognitiva e emocional do leitor, ou seja, um salto em termos de aprendizagem.

Apesar de afirmar o caráter funcional da literatura, a qual tende a proporcionar mudanças no sujeito leitor, Iser (1996) considera que o estudo da significação adentra muito mais na teoria da recepção, que possui caráter sociológico, do que na teoria do efeito. Ademais, o efeito estético não implica necessariamente a significação. Isso vai depender das disposições do leitor real, frutos de suas habilidades cognitivas e emocionais, como também de suas vivências socioculturais, as quais influenciam diretamente a sua relação com o texto ficcional. É a partir desses aspectos socioculturais que Santos (2009) encontra a interseção entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural, na qual este trabalho adentrará.

É importante mencionar que, em sua construção teórica, Iser apropria-se de muitos conceitos de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia da Percepção; Psicanálise da Comunicação; Pragmática, entre outros, ressignificando-os num campo teórico literário. Foi a partir desse amplo estudo, que ele lançou a nova forma de enxergar a literatura, frisando seu caráter comunicativo:

Entendendo a ficção como estrutura comunicativa, os analistas deveriam substituir a velha pergunta por outra: já não se trata mais de evidenciar o que ela significa, mas sim os seus efeitos. Só assim teremos um acesso à sua função, que se cumpre na mediação entre sujeito e realidade. Nesse argumento se baseará nossa análise de um modelo histórico-funcional do texto. Ele se situa em duas intersecções; a primeira se dá entre texto e realidade e a segunda entre texto e leitor (Iser, 1996, v.1, p. 102).

Ademais, descreve ficção não como aquela que imita a realidade, e sim como a que organiza seus elementos de maneira diferente do convencional (Iser, 1999, v.2). Dessa maneira, Iser (2013) propõe a tríade real-fictício-imaginário, ao invés da relação de oposição real x fictício. Sua justificativa é que o texto ficcional faz referência à realidade, apresentando-a com uma nova disposição, ou seja, a partir dos atos de fingir, ela pode ser reconfigurada pelo imaginário. Desse modo, ganha caráter de signo, enquanto este, de efeito (Iser, 2013, p. 33). Essa articulação entre elementos da realidade e o texto ficcional é descrita também através dos conceitos de repertório e estratégias textuais, que virão em seguida.

A partir deste momento, focar-se-á na descrição dos conceitos apresentados em *O Ato da Leitura*, que foram selecionados para a criação do RDM.

Primeiramente, o elo entre texto e leitor e, conseqüentemente, entre texto e realidade é o **repertório**. Santos (2009) descreve bem esse conceito ao tratá-lo como a reunião de elementos que transcendem o texto, tais como normas sociais e histórias, textos de outras épocas etc. Segundo Iser (1996, v.1, p. 159) os elementos do repertório, assim como a comunicação entre contexto de referência e leitor, são organizados pelas **estratégias textuais**. Isso ocorre da seguinte maneira: no ato da leitura há uma constante relação entre os elementos do repertório de primeiro plano (informação imanente ao texto) e os de segundo plano (aqueles advindos de seu contexto original), de modo que o leitor identifica aquilo que lhe é familiar. Nesse sentido, o repertório parte do sistema de seleção, ou seja, seus elementos são selecionados de um sistema equivalente (a realidade, outros textos ficcionais, normais sociais etc.) só que apresentados de uma forma nova no texto ficcional. Portanto, “essa diferença gradual de primeiro e segundo planos organiza de forma elementar as condições de apreensão do texto”. Além disso, “é um dos elementos que proporcionam a formulação do objeto estético” (Iser, 1996, v.1, p. 174;178).

A estrutura de **tema e horizonte**, por sua vez, funciona a partir da relação de combinação entre as **perspectivas textuais** ao longo da leitura, sendo elas: a) narrador; b) personagem; c) enredo e d) ficção do leitor¹. Assim, tal fenômeno também contribui para a construção do objeto estético, desta vez, ao proporcionar a compreensão do texto (Iser, 1996, v.1). A denominação desse conceito refere-se ao seu sistema de atuação, pois

o leitor não é capaz de abarcar todas as perspectivas ao mesmo tempo, senão que, durante o processo da leitura, ele toca nos diversos segmentos das perspectivas diferentes de representação. Tudo que vê, ou seja, que ‘se fixa’ em um determinado momento, converte-se em tema. Esse tema, no entanto, sempre se põe

¹ A ficção do leitor é marcada no texto por um determinado repertório de sinais. (ISER, 1996, p. 72). É a pessoa para quem o autor pensa estar escrevendo, sendo “esta pessoa” inscrita na estrutura textual. (SANTOS, 2009, p. 96).

perante o horizonte dos outros segmentos nos quais antes se situava (Iser, 1996, v.1 p. 181).

O ato de ler, portanto, envolve movimentos dialéticos, de modo que Iser acaba por utilizar a teoria de “figura e fundo” em comparação a esse processo. Há constantes relações de protensão e retenção, sendo necessário o desenvolvimento de sínteses ao longo da leitura para que o texto possa ser transposto para a consciência do leitor na forma de “correlato de consciência”, já que o objeto neste caso nunca pode ser visto de maneira total ao mesmo tempo (Iser, 1999, v.2). Quem realiza esse movimento é o leitor. Borba (2007) explica que

todas as vezes em que o “ponto-de-vista nômade” inter-relaciona perspectivas que resultem para o leitor numa configuração de sentido forma-se um “correlato de sentença”, sendo que, a cada novo “correlato” acompanha a mudança dos dados de “memória” e uma crescente complexidade de “expectativa” (Borba, 2007, p. 66).

Os **vazios**, por seu turno, são indeterminações textuais que proporcionam a comunicação entre texto e leitor. Segundo Iser (1999) a despragmatização própria dos textos ficcionais, diferentemente do que ocorre nos atos de fala, proporciona a existência de muitos vazios sintagmáticos. O conceito de *good continuation*, retirado da psicologia da percepção, é utilizado para nomear a conectabilidade dos elementos textuais. A presença dos vazios, por sua vez, realiza a “quebra” dessa continuidade, solicitando a intervenção da pessoa que lê para que a construção do sentido ocorra. Tal quebra faz “colidir” as representações imaginárias que vinham sendo construídas durante o processo de leitura, sendo necessário reformulá-las.

Segundo Iser (1999) as **negações**, por sua vez, são vazios semânticos que vão de encontro às normas sociais, culturais etc. Isso acontece porque, ao organizar o repertório, os textos ficcionais selecionam elementos de seu contexto de referência, apresentando-os de maneira diferente do familiar. Iser (1999) classifica as negações como parciais quando estas não se opõem completamente às normas, mas incentivam o leitor a enxergá-las sob um novo ponto de vista. Há também aquelas primárias e secundárias. Entretanto Iser (1999) alerta para o fato de que ambas estão geralmente imbricadas nos textos. Enquanto a primária provoca a negação temática daquilo que é familiar, a secundária se concretiza na experiência do leitor, ou seja, diferencia-se por provocar nele uma mudança de comportamentos, afetando diretamente os seus hábitos. A vivência desses fenômenos pode acontecer, por exemplo, a partir da leitura de textos bíblicos que vão de encontro ao pensamento comum, como em: “amai os vossos

inimigos”. A princípio, essa mensagem causa estranhamento (negação primária); porém, se a posteriori o leitor alterar a sua conduta por meio dela, terá ocorrido a negação secundária.

A **negatividade** foi o último aspecto comunicativo do texto ficcional descrito por Iser (1999) em *O ato da leitura*. Ela envolve tudo que não é formulado pelo texto, sendo responsável pela sua duplicação. Segundo Iser (1999, v.2, p. 195), “a negatividade abraça tanto a questão do texto, quanto sua possível resposta; ela é a condição para que o texto ficcional possa ser constituído por seus leitores, segundo o princípio da lógica de pergunta e resposta.”. Desse modo, ela abarca tanto os vazios textuais, como o seu preenchimento por parte do leitor. Iser chama esse fenômeno realizado pelo leitor de **ficcionalização**. Em seus estudos relacionados à Antropologia Literária, ele investiga de que maneira o ato de ficcionalizar está imbricado pelo comportamento humano e vice-versa.

2.1.2 ANTROPOLOGIA LITERÁRIA

A Antropologia Literária foi uma das áreas de pesquisa de Wolfgang Iser, a qual veio colaborar com os seus estudos acerca do Efeito Estético. Porém, ela não chegou a ser finalizada. Encontram-se informações sobre essa área de pesquisa nos livros: *Prospecting from reader response to literary anthropology* (1989) e *O fictício e o imaginário* (1996). Tal teoria busca investigar os aspectos antropológicos relacionados ao ato de ficcionalizar. Em outras palavras, Iser perguntou-se de que maneira o preenchimento de vazios e a busca de sentido é inerente à condição humana, sendo, portanto, uma necessidade antropológica. Afinal, essa relação com a ficção vai além da literatura, abrangendo outras manifestações artísticas, as diferentes culturas e até mesmo o cotidiano. O conceito de **ficcionalizar**, portanto, é a base de todos os outros que foram selecionados para a construção do RDM, pois abarca a relação do homem com a ficção e, conseqüentemente, envolve todo o processo de construção do objeto estético, no que diz respeito à leitura de textos literários.

Outro conceito presente no RDM que provém da Antropologia Literária é o *recursive looping*. Iser o menciona para descrever o desenvolvimento das culturas humanas, as quais renovam-se sucessivamente ao longo do tempo. Os elaboradores do RDM, por sua vez, o relacionaram à literatura pelo fato de esta ser uma das representações culturais. Além disso, há semelhanças entre os constantes movimentos de protensão e retenção; tema e horizonte e o fenômeno do *looping*. Desse modo, é possível vivenciá-lo de diferentes maneiras durante a leitura, sendo ele importante para a construção do objeto estético.

Em sua dissertação, Larissa Brito dos Santos investiga bem a relação entre o *looping* e o processo de leitura em textos ficcionais, assim como no cinema. Segundo ela,

O leitor está sempre retomando aspectos da leitura, acrescentando novas informações e gerando novas sínteses. Trata-se de um movimento cíclico funcionando como um *recursive looping*. Sempre que se retorna para momentos anteriores da leitura, quando revisitados, tais momentos já não são os mesmos, trazendo consigo novidades capazes de ocasionar uma transformação na percepção do leitor (Santos, 2021, p. 42).

Todos esses dados podem influenciar diretamente a maneira de ensinar literatura, caso se considere com veemência a relação texto-leitor e as suas consequências. Entretanto, a pesquisadora Santos (2009) identificou inconsistências internas à Teoria do Efeito Estético. Em sua tese intitulada *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*, a autora aponta um novo caminho, mediante a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, considerando as aptidões do leitor real.

2.2 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

O intuito primordial do trabalho de Santos foi a inclusão do leitor real na interação texto-leitor, utilizando-se da teoria vygotskiana para torná-la possível. A autora ratifica que visou criar uma interseção entre as duas teorias e não sobrepor uma à outra.

Desse modo, Santos (2009) apresenta os principais motivos para realizar a interseção entre elas. Um deles é o possível paralelo entre a construção de sentido/significação, vivenciada pelo leitor, com o processo de aprendizagem significativa descrito por Vygotsky, os quais serão explanados com mais detalhes adiante. Outro é que, para se estudar com mais acuidade o polo estético, é necessário recorrer à interdisciplinaridade. “A interação do leitor com o texto é um assunto que per si engloba aspectos, características, noções e conceitos de diversas áreas como filosofia, antropologia, psicanálise, psicologia, sociologia e linguística.” (Santos, 2009, p. 150). O próprio Iser, em *O ato da leitura* recorre a outras ciências, entre elas a psicologia da *Gestalt*, a fim de colaborar no desenvolvimento de sua teoria.

Por fim, o maior fundamento dessa articulação é a relação entre estes dois pontos: a interação texto-leitor e o conceito de leitor implícito. Santos (2009) chama atenção para o fato de que os estudos de Wolfgang Iser estão atrelados sobretudo ao polo artístico (mesmo tendo descrito a relação texto-leitor via interação), como se pode observar nos conceitos de *leitor implícito* e *papel do leitor*, os quais estão intimamente relacionados: o primeiro “não se funda

em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto” (Iser, 1996, v. 1, p. 73), e “representa um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais” (Iser, 1996, v. 1, p. 78); o segundo é descrito como “estrutura do texto que se realiza através dos atos estimulados no receptor”; “Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente unidos” (Iser, 1996, v.1, p. 75). Segundo Santos (2009) a partir dessas descrições, Iser acaba por subordinar a atuação do leitor totalmente às imposições da estrutura textual, sem considerar as implicações advindas do leitor real, que também influenciam de maneira importante esse processo.

Ademais, a pesquisadora alerta para o fato de que a existência de um leitor ideal, baseado no conceito de “leitor implícito”, o qual se colocaria perfeitamente em implicitude no texto, não permite a vivência da significação, nem da emancipação. Isso porque, não haveria avanços em termos cognitivos e emocionais já que o indivíduo possuiria todas as habilidades necessárias para a compreensão do texto. Por outro lado, é preciso considerar que: nem todo indivíduo será capaz de realizar as combinações entre as perspectivas textuais de determinado texto, ou seja, de construir um significado e, porventura, vivenciar a significação. Isso vai depender da realidade sociocultural na qual ele está inserido, suas vivências, leituras anteriores, e de suas aptidões cognitivas e emocionais. Portanto, “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” (Santos, 2009, p. 155). Desse modo, faz-se necessário tratar a estrutura textual como mediadora entre o leitor real e a construção de sentido, numa relação recíproca, e não como aquela que impõe um significado já dado.

A fim de ampliar essa discussão, descrever-se-á com mais detalhes o paralelo feito por Santos (2009) entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural.

Inicialmente, Santos (2009) expõe um panorama geral sobre a teoria vygotskiana, que é fundamental para a compreensão da articulação proposta. No que concerne à psicologia, Vygotsky centrou seus estudos nos processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles que diferenciam os humanos dos animais, frutos das vivências sociais. Além disso, para o teórico russo, a relação do homem com o mundo é sempre mediada, seja por um instrumento, seja por um signo. O primeiro media relações concretas, modificando diretamente um objeto, enquanto o segundo, atua em prol de construções psicológicas, não agindo diretamente sobre um objeto, mas sim sobre o sujeito, seus comportamentos. Os processos psicológicos superiores, por sua vez, articulam essas duas mediações: “As operações externas executadas através dos

instrumentos são reconstruídas no nível intrapsicológico do indivíduo num processo denominado de internalização” (Santos, 2009, p. 137).

Em suma, para Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre através dessas sucessivas reconstruções, sempre do social para o individual, sendo dessa maneira que é formada a consciência humana. Ainda, para o teórico, o desenvolvimento vem posteriormente à aprendizagem.

A partir dessas constatações, torna-se possível o paralelo apresentado por Santos (2009), no qual a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, exposta por Vygotsky, pode ser análoga à que ocorre entre objeto estético e significação de Iser. Isso porque o autor russo considera a interação social como a principal mediadora dos processos psicológicos humanos relacionados à construção do significado e à aprendizagem (a qual culminará no desenvolvimento do indivíduo) e, de modo semelhante, a interação texto-leitor (real) permite a formulação do objeto estético, ou seja, a construção de sentido/significado, tendo a estrutura textual como mediadora; esse processo pode culminar na significação (resposta ao sentido) e consequente emancipação. Santos (2009) afirma que desse paralelo resultam ainda dois pontos: a) a importância da interação leitor real-texto e b) a precisão em considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor real, a qual permite que haja a construção de sentido/significado, como será explicado a seguir.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, há no desenvolvimento e na aprendizagem humana: 1) Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – trata-se do “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado das funções mentais da criança já completados” (Vigotski, 1998, p. 111, grifo do autor *apud* Santos, 2009, p. 141); 2) Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que se refere às capacidades potenciais de uma criança de realizar atividades mais complexas com a mediação de outrem e 3) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): distância entre o NDR e o NDP, ou seja, aptidões mentais em processo de amadurecimento. Apesar de referirem-se ao desenvolvimento da criança, tais processos mentais continuam a ocorrer durante toda a vida de uma pessoa. Assim, cada leitor possui um NDR. Quando alguém está apto a fornecer sentidos a um texto literário, quer dizer que esse o fez alcançar o seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Posteriormente, o indivíduo estará pronto para ler outros textos com um novo Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ou seja, a compreender materiais mais complexos, tendo, portanto, se emancipado cognitivamente e emocionalmente.

Entretanto, ratificando o que já foi exposto, haverá casos em que o leitor real não conseguirá entrar na implicitude do texto e, conseqüentemente, não se emancipará. Entre outros fatores, isso ocorre porque, segundo a teoria vygotskiana, os processos mentais são construídos de maneira variável, com base na cultura de cada indivíduo. Por exemplo, em uma mesma sala, alguns alunos dos anos finais do Ensino Fundamental podem não estar aptos para lerem os textos que as diretrizes curriculares orientam para o seu nível escolar, enquanto outros estarão. Isso porque, apesar de estudarem na mesma turma, os alunos viveram processos de aprendizagem distintos ao longo dos anos e, conseqüentemente, possuem ZDP diferentes uns dos outros. Nesse sentido, o processo de conhecimento professor-aluno se dará ao longo das aulas, à medida que os estudantes expuserem seus gostos e habilidades, como também os entraves.

Santos (2009), ao mencionar esta observação de Sala e Goni (2000), esclarece ainda mais a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem e a importância da investigação prolongada por parte do docente:

Por um lado, deve-se entender que as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis — e diferentes ZDPs possíveis — em relação a diferentes âmbitos de desenvolvimento, tarefas e conteúdos. Ao mesmo tempo, a ZDP e o nível de desenvolvimento potencial não são propriedades intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, nem preexistem à interação com outras pessoas, mas se criam e aparecem no próprio decorrer dessa interação. Portanto, uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e entrar em diferentes ZDPs, de acordo com quem interatua e como se realiza essa interação (Sala & Goñi, 2000b, p. 260-261 *apud* Santos, 2009, p. 143).

Percebe-se que o professor não pode “medir” as ZDPs de seus alunos de maneira padronizada para todas as circunstâncias: se na leitura de um poema africano (engajado), por exemplo, um estudante apresentou dificuldades de compreensão, esse mesmo, em outras atividades, ao ler um conto urbano, poderá envolver-se de maneira completamente diferente. Desse modo, ao longo das aulas, convém ofertar diferentes textos literários, de autores e tipos diversos. Isso implica dizer também que a vivência da emancipação cognitiva-emocional é bastante dinâmica.

Porém, de modo geral, quando os alunos se depararem com textos dentro do seu NDR, será perceptível que conseguirão participar mais ativamente na construção de sentido. A presença de vazios também é essencial para mediar essa interação, visto que são indeterminações textuais que dificultam a fruição do processo de leitura, impelindo o indivíduo a buscar soluções. Eles suspendem a conectabilidade entre os segmentos e condicionam o seu

relacionamento. São mais que simples meios de interrupção: formam a estrutura comunicativa, organizando a mudança de perspectiva do ponto de vista do leitor (Santos, 2009, p. 113). Cada leitor buscará preenchê-los, de acordo com o seu repertório.

Com isso, “pode-se estabelecer uma relação entre repertório textual e o NDR do leitor (real) como necessária às bases de comunicação e à inserção do leitor (real) no processo interativo com o texto.” (Santos, 2009, p. 205). O NDR do leitor é, em outras palavras, o seu repertório. Só quando esses dois aspectos estiverem em consonância é que será possível uma interação texto-leitor bem-sucedida, no sentido de proporcionar o desenvolvimento cognitivo-emocional. Em outras palavras, a leitura ficcional terá gerado o alargamento das ZDP dos estudantes.

Entretanto é preciso considerar que, caso os leitores deparem-se com textos fora de sua ZDP, os vazios, ao invés de colaborarem para a comunicação texto-leitor serão empecilhos para essa interação. Ademais, o leitor pode encontrar vazios e associá-los ao texto, quando, na verdade, eles derivam de suas aptidões cognitivas (Santos, 2009, p. 2060). Por outro lado, se os estudantes se depararem com textos muito familiares, ou aquém de seu desenvolvimento, eles não irão interessar-se por essa interação, havendo também uma desmotivação para continuar a leitura. Por isso, mais uma vez, torna-se essencial a mediação do professor de literatura no desenvolvimento de leitores literários.

Outrossim a articulação proposta por Santos (2009) trouxe as condições necessárias para a construção do RDM e sua implementação em sala de aula, visto que inclui o leitor real no processo de interação com o texto. A estrutura textual (leitor implícito), então, passa a ser mediadora entre o leitor e a construção do objeto estético. Além disso, através das perguntas-guia, apresentadas pelo RDM e utilizadas pelo professor, o leitor pode traçar um caminho de consciência dos procedimentos que ocorreram em sua mente durante o ato da leitura, o qual propicia a sua emancipação cognitiva e emocional.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se com maiores detalhes a metodologia escolhida para a presente pesquisa, o principal instrumento utilizado, o RDM, sua estrutura e proposta metodológica para sala de aula, assim como sua implementação.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa aplicada ao ensino de literatura de caráter qualitativo. Os instrumentos utilizados foram o RDM e um questionário para entrevistar a professora responsável pela turma, estando ambos em apêndice.

Para atingir os objetivos propostos realizaram-se os seguintes procedimentos: a) visitas à turma e diálogo com a docente sobre o seu ensino de literatura; b) organização de sequência didática pautada no RDM: seleção de um curta-metragem e de um texto literário de acordo com temática adequada para ensino de literatura guineense; c) implementação de sequência didática; d) entrevista com a professora a fim de conhecer seu ponto de vista sobre a implementação do RDM e possível adesão de aspectos desse instrumento em sua prática futura; e) análise dos resultados.

A implementação do RDM em sala de aula ocorreu mediante aprovação pelo Comitê de Ética, considerando os princípios da ética em pesquisa com seres humanos. O respeito aos participantes foi garantido por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.1 TURMA DE NONO ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PADRE ROMA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma localiza-se mais precisamente no bairro do Altiplano-Cabo Branco, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Possui turmas de Ensino Fundamental e Médio, tanto do ensino regular, como da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Censo Escolar 2022 (INEP) possui uma média de 24 professores e quase 300 alunos. Minha ligação com a escola é apenas como pesquisadora. A escolha por essa instituição foi devido à proximidade do local em relação à minha residência, colaborando assim com as possíveis necessidades da pesquisa.

Ao visitar os seus aposentos, no que concerne ao ensino de literatura, chamou atenção a biblioteca que, apesar de pequena, estava bem-organizada, sempre de portas abertas e apresentava variedade de livros literários. Além disso, havia a presença constante de uma professora responsável, que realiza mensalmente círculos de leitura. Entretanto, essa atividade é de caráter extracurricular de incentivo à leitura, não sendo obrigatória. Em relação à recepção deste trabalho de pesquisa, desde o início a diretora e demais professores mostraram-se abertos à execução das atividades. Estruturalmente a escola é pequena se comparada a outras, tanto fisicamente, como na quantidade de estudantes, por exemplo: só havia uma turma de nono ano. A sala de aula na qual implementei o RDM, em março de 2024, possuía trinta alunos matriculados. Entretanto, apenas uma média de vinte alunos estava presente a cada encontro, pois havia faltas frequentes. No dia em que houve a produção escrita, o objeto de pesquisa principal deste trabalho, apenas treze adolescentes estavam presentes.

3.2 ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL (RDM) - TEORIA E ENSINO

O RDM é constituído por doze conceitos formulados por Iser (1996; 1999) em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* e em suas pesquisas sobre Antropologia Literária, sendo eles: ficcionalização; vazio; repertório; perspectivas textuais; tema e horizonte; quebra da *good-continuation*; *looping* recursivo; negação; negatividade; sentido; significação; e emancipação. Todos eles descrevem os principais processos inerentes ao ato da leitura ficcional – e, se estimulados corretamente, ajudarão na emancipação dos leitores. No RDM, eles vêm acompanhados por analogias explicativas, exemplos e perguntas-guia. São esses três, principalmente o último deles, que deve ser utilizado pelo docente.

O RDM orienta o professor a utilizar perguntas-guia e não os nomes dos conceitos em si, porque através delas e das analogias e exemplos o processo se dará de maneira mais didática, já que nem sempre as definições serão compreendidas por alunos do Fundamental II e Ensino Médio. Ademais, eles não precisam conhecer as teorias iserianas e sim serem estimulados a vivenciarem os processos descritos por Iser durante o ato da leitura. Ao comparar a definição do conceito de vazio com um exemplo de pergunta-guia referente a ele percebe-se a diferença em termos didáticos: 1) *Definição*: “A possibilidade de um preenchimento, por parte do leitor/expectador, de um ou mais aspectos do texto/filme que não estão explícitos, dando margem a diversas possibilidades de sentido”; 2) *Pergunta-guia*: “Algo para mim ficou difícil de compreender, pois não estava especificado pelo autor, deixando várias perguntas em aberto?”.

O modo de utilização do RDM divide-se em duas etapas: a primeira, com a espetação de um filme no formato curta-metragem e a segunda com a leitura de texto literário. A presença do cinema parte do pressuposto de que os mesmos processos mentais de *O Ato da Leitura* ocorrem ao se assistir um filme de ficção, desta vez, de forma mais concreta e observável, funcionando como uma preparação para a leitura literária. Esse mecanismo foi estudado na tese de pós-doutorado intitulada “Literatura e Cinema: uma interface metaprocedimental via Antropologia Literária” (2017), de Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos. Segundo Santos (2017), no texto, os diretores são os sujeitos que interagem com ele, isso gera mais possibilidades imaginativas, tornando a atividade consequentemente mais complexa; já no cinema há o preenchimento de muitos vazios antecipadamente, devido ao uso de imagens, sons, entre outros, diminuindo assim o papel do espectador na atribuição de sentidos. Porém, é importante frisar que o foco desta pesquisa são os efeitos causados pela leitura literária, sendo o cinema apenas uma ponte que leva até o objetivo final, mais precisamente a emancipação cognitiva e emocional dos leitores de literatura em sala de aula.

Dessa maneira, selecionou-se o curta-metragem *Katope*. Ele faz parte da série antológica *Curtas do folclore africano*, disponível na *Netflix* e produzida por diretores de diferentes países subsaarianos com o patrocínio da *Netflix* em parceria com a UNESCO. O enredo do curta escolhido tem como protagonista uma personagem feminina, a criança katope, que, com a sua mãe e os outros habitantes de seu território (Tanzânia), vivenciam os desafios da seca. A temática aproxima-se em alguns aspectos da trazida pelo poema “Mulher da Guiné”, de Tony Tcheka, que descreve a figura feminina no contexto social de Guiné-Bissau. Além disso, o filme apresenta imagens comuns a muitos países africanos, no que diz respeito às roupas, danças, rituais etc., possibilitando assim um conhecimento prévio sobre a cultura a ser abordada.

Nesse sentido, esse momento inicial funcionou didaticamente como uma vivência cognoscitiva-emocional, ou seja, um caminho de preparação cognitivo e emocional para a recepção dos conteúdos e procedimentos seguintes com o texto literário. Por isso, a atividade ocorreu oralmente, a fim de que pudesse ser mais bem mediada pela pesquisadora. Após a transmissão do vídeo, a mediadora utilizou as perguntas-guia do RDM, a fim de direcionar o compartilhamento das experiências estéticas dos alunos.

Em um segundo momento, houve a leitura de texto literário, sendo esse um poema de Tony Tcheka, com contextualização prévia acerca da literatura guineense. Inicialmente, os alunos tiveram um tempo para realizar suas leituras individuais, a fim de que não houvesse

intervenções na construção de cada objeto estético. Depois, a pesquisadora leu o poema em voz alta para todos e, logo em seguida, propôs aos alunos uma produção escrita acerca de suas experiências estéticas, de acordo com as perguntas-guia do RDM.

Realizou-se posteriormente o livre compartilhamento do resultado das produções escritas de maneira oral, a fim de ampliar os sentidos atribuídos pelos alunos, aumentando as possibilidades de leitura dos textos. Essa atividade foi gravada em áudio, a fim de garantir a fidedignidade dos dados no momento da análise. Por fim, houve a vivência de significação, que os direcionou a refletir acerca das suas experiências estéticas, relacionando-as com as suas vidas cotidianas, a partir de perguntas-guia específicas. Esse é um passo que está bastante associado ao da emancipação, sendo assim muito importante de realizar-se.

Ressalta-se que tanto a atividade oral sobre o curta quanto a atividade escrita sobre o texto literário se configuraram no Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), que de acordo com C. S. Santos e Costa (2020) é um instrumento teórico metaprocedimental de explicitação e autoindicação do processo de leitura baseado nas teorias iserianas articuladas à teoria vygotskiana.

Portanto, abordou-se uma turma de nono ano com trinta alunos matriculados da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Os dados coletados para análise foram produções escritas acerca de suas experiências estéticas com os textos literários. Também se fez uma entrevista com a professora responsável pela sala de aula, a fim de observar quais foram as suas impressões sobre a implementação do RDM e sua possível adesão à proposta metodológica.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO RDM

Além de associar o cinema e a literatura, essa proposta insere vivências, a fim de colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, selecionamos duas delas, uma para iniciar e outra para finalizar a sequência didática, respectivamente: a) vivência de apresentação; b) vivência de significação. A atividade com o curta-metragem funcionou como vivência cognoscitiva-emocional de preparação para a leitura do texto literário.

A sequência didática organizou-se em três encontros, dois referentes ao tempo de duas aulas cada, ou seja, noventa minutos e o último com duração de quarenta e cinco minutos (uma aula):

Quadro 1: Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
Tipo e Nome da atividade	Objetivo(s)	Tempo estipulado	Descrição	Observações
Vivência de apresentação: “O que eu sei sobre a ÁFRICA?”	Apresentar a pesquisadora e alunos. Ativar conhecimento prévio necessários à introdução do conteúdo proposto.	45 min	Cada participante apresentou-se brevemente e respondeu à pergunta proposta; por fim, foi transmitido o vídeo do youtube “Guiné-Bissau - 10 curiosidades que precisa conhecer”	Solicitou-se que eles dissessem a primeira coisa que “viesse à cabeça” quando pensavam na África.
Vivência cognoscitiva-emocional - espectação de curta-metragem “Katope”	Ativar habilidades cognitivas e emocionais dos alunos para a atividade com a leitura literária.	45 min	Após a espectação do curta, a mediadora lançou perguntas-guia via proposta do RDM, a fim de que houvesse compartilhamento das experiências estéticas dos alunos.	Ocorreu de maneira oral e cada aluno compartilhou um pouco de sua experiência de leitura com toda a sala.
Leitura literária e produção escrita	Ativar procedimentos cognitivos e emocionais do alunado via leitura literária através de reflexão acerca de sua experiência estética.	90 min	Após a leitura de texto literário foi proposta uma produção escrita acerca de suas experiências estéticas, com base nas perguntas-guia do RDM.	A pesquisadora não interveio na construção de sentido das produções escritas.
Vivência de significação: “Compartilhando experiências”	Compartilhar a significação advinda das produções escritas.	45 min	Os alunos foram estimulados a compartilharem suas leituras a fim de refletirem sobre suas experiências estéticas em relação à sua vida cotidiana.	Ocorreu de maneira oral. A mediadora estimulou a significação a partir de perguntas-guia específicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

• Primeiro dia

Na primeira aula realizou-se a vivência de apresentação intitulada: “O que eu sei sobre a ÁFRICA?”. Através dessa atividade pretendeu-se conhecer melhor os alunos e estimular neles o interesse pelo conteúdo a ser abordado, referente a um poema da literatura guineense. Além disso, foi um momento propício para analisar o que o grupo conhecia sobre países africanos e sua relação com o Brasil. Cada estudante teve 1 minuto para apresentar-se e dizer o máximo de informações sobre a África.

Por fim, foi transmitido o vídeo *Guiné-Bissau - 10 curiosidades que precisa conhecer*², que possui 6min17s de duração e traz dez informações interessantes sobre o país para aqueles que ainda não o conhecem, apresentando assim uma visão abrangente sobre o local.

Antes de exibir o vídeo a pesquisadora fez uma breve apresentação sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), citando as nações pertencentes a este grupo: Angola, Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, Timor-Leste. Além disso, a pesquisadora ressaltou que o continente africano tem uma grande dimensão territorial com forte pluralidade cultural, pois abrange mais de cinquenta países diferentes. Nesse sentido, a literatura africana é ampla, sendo Guiné-Bissau um dos países selecionados, a fim de que eles pudessem iniciar seus conhecimentos sobre o tema.

Na transição da primeira para a segunda aula (pois a vivência de apresentação terminou antes dos 45 min), ocorreu a transmissão do curta-metragem *Katope*, que possui duração de 13 min. Katope é uma menina que junto com a sua mãe vive um período de seca em seu território - a escassez de água iniciou no ano de seu nascimento e já durava dez anos. Os moradores do local realizam rituais na esperança do retorno das chuvas e parecem ter na criança protagonista uma espécie de via de salvação, pois “se a seca nasceu com ela, acabará também”. Apesar disso, a mãe reluta sobre a sua participação na cerimônia, pois teme perdê-la - a menina é fruto de um pedido feito pela mulher aos seus ancestrais em vista da solidão que passava no início do filme. Katope aparenta ter uma sensibilidade diferenciada e comunica-se de algum modo com um pássaro preto, o qual é o grande mistério dentro do episódio e parece ser o sinal da chuva que viria.

O curta traz aspectos importantes do repertório africano, tais como: a figura da mulher; a pobreza consequente de dificuldades sociais como a seca; o misticismo relativo às religiões tradicionais africanas, que envolve o respeito aos ancestrais e aos mais velhos, a crença em cerimônias relacionadas a fenômenos da natureza, como a chuva; a presença da dança; o vestuário; moradias em contato com a natureza; a esperança etc. Tais aspectos contribuem para a preparação cognitiva-emocional dos alunos em vista da leitura do texto literário “Mulher da Guiné”. Ademais, a seca também está relacionada com a realidade do nordeste brasileiro, realidade mais próxima dos alunos.

Em relação à teoria iseriana foi possível perceber em minha leitura prévia conceitos como: a) **vazio** (Por que Katope é especial? Como ela nasceu? O que significa o pássaro preto? Qual a sua comunicação com o pássaro preto?...) - a presença desses vazios é importante para

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u3LperRu5z4>, acesso em: 09 jan. 2023.

permitir espaço à ficcionalização por parte dos alunos; b) **looping recursivo** (o pássaro preto é visto mais de uma vez em situações diferentes, logo no início e já no final, sempre diante de Katope e também durante um sonho da menina, desta vez representado por um homem fantasiado; os galões de água aparecem pendurados na árvore, sendo possivelmente já parte do ritual; depois na venda de água à população e no sonho de Katope); c) **quebra da good continuation** (a participação de Katope no ritual, apesar de ter sido proibida pela mãe e a grande chegada da chuva); d) **negação** (para alguém que não se coloca na visão africana de mito pode ser improvável relacionar a chegada da chuva à presença de Katope no ritual e ao pássaro preto, além disso, a realidade da religiosidade africana através de danças, vestimentas e músicas próprias pode gerar estranhamento diante de alguns preconceitos existentes). Possivelmente há outros conceitos que podem ser vivenciados durante a especiação do filme em diferentes situações.

Após a transmissão, a pesquisadora motivou os alunos a compartilharem suas experiências estéticas, a partir de perguntas-guia do RDM, de maneira oral. Inicialmente, fez uma retomada da vivência de apresentação, ao questionar que elementos mencionados por eles na primeira atividade puderam ser observados no curta-metragem.

- **Segundo dia**

A terceira e a quarta aulas abrangeram o momento com o texto literário, sendo este o poema “Mulher da Guiné”, de Tony Tcheka. Para iniciar, a pesquisadora apresentou informações sobre Guiné-Bissau. Algumas delas já foram vistas rapidamente no vídeo introdutório “10 curiosidades sobre Guiné-Bissau”, mas agora puderam ser aprofundadas: localização dentro do continente africano; dados históricos, como ano de independência; presença de pluralidade linguística (a pesquisadora os alertou para a presença de palavras em crioulo dentro da literatura, explicando que isso não os impedisse de prosseguir na atribuição de sentidos). Depois, apresentou o autor Tony Tcheka.

Por fim, foram distribuídas cópias para que eles lessem o poema individualmente. O intuito foi intervir o mínimo possível em sua experiência estética, para que ela fosse genuína. Só depois desse momento individual a mediadora leu o texto em voz alta para todos, com o intuito de proporcionar a vivência de aspectos importantes do texto poético, como a musicalidade. Em seguida, eles foram orientados a escreverem uma produção escrita acerca de sua experiência estética, baseada nas perguntas-guia do RDM (APÊNCIDE I), as mesmas que, na atividade anterior, foram feitas de forma oral em relação ao curta-metragem.

Mulher da Guiné

Intimas o espaço
frondosa
palmeira verde
desafias o arco-íris
nas tuas cores
de mulher
caminhas suave
navegando
em estradas
de nenúfares

Mulher da guiné

amendoinha, fole, manga de terra
cabaceira, abacate, goiaba, veludo
- os sabores dos teus lábios

Mulher da guiné

mimoseas o andar
como o canto de uma voz eunuca
coqueiro balouçando ao vento
perfume de terra molhada
beijando a esplanada de areia branca de Varela

sorriso brando
corpo ébano
suando a maresia
és tu Mulher da Guiné

marcam-te o espaço na órbita
das três pedras do fogão
nos circuitos da lenha
no vai-vem da fonte
de - balde - em - balde
nos labirintos esquecidos da cozinha
querem-te domesticamente adormecida

mas
segues os acordes
das melodias do teu chão
dos korás, e bombolons
dos djembés e dos nhanheros
- os teus caminhos

Mulher da Guiné

corpo veludo sossego
musicado em sons de flauta
duas pequenas luas
explodindo na cara cansada

asseda os tormentos
segue caminhando

e leva contigo a tua Guiné
a novos partos de sabura.

Durante a atividade alguns alunos chamaram a pesquisadora individualmente para tirar dúvidas sobre termos em crioulo, em especial os da sétima estrofe; diante disso, a pesquisadora esclareceu o significado dessas palavras, explicando que se tratavam de instrumentos musicais típicos do país guineense. Por fim, recolheu-se a folha com a atividade escrita e no encontro seguinte ela foi entregue novamente para a vivência de significação.

● Terceiro dia

As folhas foram distribuídas novamente e solicitou-se que eles compartilhassem oralmente as suas respostas com os colegas, a fim de ampliar as leituras e gerar significação, ou seja, uma proximidade entre os sentidos observados no texto e as suas experiências de vida, a partir de reflexões. A pesquisadora efetuou perguntas visando estimular o processo, como por exemplo: a) a descrição feita pelo eu-lírico acerca das mulheres guineenses lembrou algo de suas experiências? b) Que aspectos você notou de semelhante entre a vivência das mulheres em Guiné-Bissau e aquelas que você já conhece?

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Implementação da sequência didática

Quadro 2: Implementação da sequência didática – visão geral

Implementação da sequência didática – visão geral			
PRIMEIRO DIA		SEGUNDO DIA	TERCEIRO DIA
Vivência de apresentação (“O que eu sei sobre a ÁFRICA?”)	Vivência cognoscitiva-emocional (Exibição do curta “Katope” e aplicação oral de perguntas do RDM)	Leitura literária e produção de texto	Vivência de Significação
Entre as respostas, tivemos: religião; pessoas pretas; florestas; animais silvestres; culinária; seca; pobreza.	Foram observados alguns elementos citados na vivência anterior. Mencionou-se também a seca, representada pelo chão rachado, o sol quente, as árvores sem folhas etc. Ao atribuírem sentido, relacionaram o ritual, katope e o pássaro preto com a chuva. Muitos vazios não foram preenchidos/articulados.	Vide tópico específico.	De modo geral, discutiu-se o papel da mulher na sociedade e a maneira como ela foi apresentada no poema. A maioria dos alunos compartilhou pouco de suas experiências. Tal fato suscitou questionamentos por parte da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 IMPLEMENTAÇÃO DO RDM: DETALHANDO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **Primeiro dia**

Na primeira aula realizou-se a vivência de apresentação intitulada: *O que eu sei sobre a ÁFRICA?* com o intuito de conhecer o repertório dos alunos sobre esse tema. Entre as respostas, tivemos, principalmente elementos como: “religião”; “pessoas pretas”; “florestas”; “animais silvestres”; “culinária”; “seca”; “pobreza”. A maioria das percepções giraram em torno da cor da pele dos africanos e da sua religião, o que exprime uma visão ainda estereotipada da África. Alguns alunos, por sua vez, preferiram evidenciar a natureza típica do local referindo-se às florestas e aos animais, provavelmente devido à divulgação através de filmes e dos meios de comunicação em geral. O que é mais transmitido nesses casos são a fauna e a flora pertencentes às savanas características de países como África do Sul e Tanzânia, ou seja, a uma fração do território continental.

Por fim, a situação econômica da maioria dos países africanos foi representada pelas respostas “seca” e “pobreza”, que também revelam uma visão generalista sobre o continente.

Entretanto é preciso considerar, juntamente com essa informação, que a maioria dos países africanos passaram por longas colonizações de alta exploração e, por isso, vivem um período de soerguimento. Devido a essa realidade, as desigualdades sociais são mais evidentes, entretanto, alguns países estão em desenvolvimento como a Argélia, África do Sul, Egito, Tunísia, Cabo Verde etc. Esses dados muitas vezes escondem o potencial desses povos e as suas riquezas territoriais, culturais e humanas.

Sendo o principal objetivo analisar os efeitos da implementação do RDM no que concerne à emancipação cognitiva-emocional dos alunos, visou-se, a partir da sequência didática, estimular a ampliação de visão de mundo dos alunos acerca da cultura africana. Nesse sentido, o vídeo “Guiné-Bissau - 10 curiosidades que você precisa conhecer” apresentou uma realidade diversificada do país, discorrendo sobre aspectos sociais, culturais e econômicos através das dez curiosidades. Antes de exibi-lo a pesquisadora apresentou a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a fim de introduzir Guiné-Bissau como aquele selecionado para aprofundamento, visto ser impossível conhecer a diversidade cultural presente nos mais de cinquenta países do continente abordado. Muitos dos estudantes conheciam os pertencentes à CPLP apenas pelo nome, ou seja, os dados fornecidos por essa atividade acerca de Guiné-Bissau iniciaram a ampliação de conhecimento deles sobre esses países – sendo possível sair do senso comum, muitas vezes generalista, para dados concretos.

Na transição da primeira para a segunda aula ocorreu a transmissão do curta-metragem *Katope*. Em seguida, a pesquisadora motivou os alunos a compartilharem suas experiências estéticas respondendo às perguntas-guia do RDM de maneira oral. Inicialmente, fazendo uma retomada da vivência de apresentação, ela perguntou que elementos mencionados anteriormente puderam ser observados no curta-metragem.

O termo “religião” foi o mais citado, da mesma forma como ocorreu na vivência de apresentação; sendo assim, o que ficou mais evidente para eles da cultura africana no filme foram os ritos religiosos, possivelmente porque essa informação é marcante em seus repertórios. Ademais, a cena do ritual da chuva é o ponto central do enredo e envolve danças tipicamente ritualísticas. Entretanto, outros aspectos importantes acabaram não sendo evidenciados, como as relações interpessoais na aldeia, a presença da mulher, representada pela mãe de Katope, as vestes, o dia a dia etc. Assim, a facilitadora citou esses outros pontos, a fim de ampliar a visão deles sobre a espectação e prepará-los para a leitura do poema *Mulher da Guiné*. Outros alunos citaram posteriormente a seca, mencionada na vivência de apresentação e bastante presente na história de Katope. A pesquisadora então pediu que mencionassem os elementos do filme

possibilitadores dessa relação; foram eles: o chão rachado; o sol quente; as árvores sem folhas; a escassez de água (representada pela cena em que ela era vendida em pouca quantidade e a preços altos). Ambas as identificações (“religião” e “seca”) estão relacionadas ao repertório dos adolescentes, sendo esse:

o elo comum, a princípio, entre texto e leitor, garantindo a possibilidade de uma comunicação. Então a partir do familiar, o leitor poderia iniciar sua comunicação com o texto, objetivando formar uma combinação nova e coerente não apresentada no próprio texto (Santos, 2009, p. 174).

Assim, a identificação do repertório foi essencial para iniciar a discussão. Além dos elementos familiares ao contexto dos alunos, muitas foram as lacunas proporcionadas pelo curta: o que seria o pássaro preto que aparece mais de uma vez? Qual era o papel de Katope no ritual? O que aconteceu com ela no final? Os vazios são importantes, pois permitem a interação do texto/filme com o espectador; sua presença foi um dos motivos da escolha desse corpus para a sequência didática. A pesquisadora mencionou tais vazios e solicitou que os alunos atribuíssem sentidos possíveis a eles, ou seja, preenchessem tais lacunas encontradas de acordo com seus repertórios. Esse processo pertence ao fenômeno da negatividade, outro conceito presente no RDM, sendo consequência do ato de ficcionalizar. Eles então relacionaram o ritual com a necessidade da chuva, e a dança com o clamor pela sua chegada – esse link foi importante para a construção de significado do filme; desse modo, a mediação via RDM colaborou para as construções dos significados, a partir do NDR dos alunos; essa etapa foi essencial para a posterior emancipação cognitiva-emocional dos alunos. Além disso, a afirmação revela o conhecimento dos adolescentes sobre como a religião africana interage com a natureza e com o divino, mais um traço de seus repertórios.

Sobre os outros vazios, a maioria dos alunos não fez suposição alguma; apenas um deles disse que Katope teria morrido ao final, o que gerou estranhamento dos outros colegas. Entretanto, diante do que o enredo propõe, essa seria uma possibilidade de significado – tal compartilhamento demonstra que, em uma mesma turma, de acordo com a vivência de mundo e aptidões cognitivas de cada aluno, há diferentes construções de sentido. O quadro geral da sala, por sua vez, demonstrou dificuldade de aprofundar-se em suas leituras, possivelmente porque os seus NDR (Níveis de Desenvolvimento Real) estavam abaixo do que é exigido pelo vídeo. Sendo assim, possivelmente alguns dados específicos do repertório africano ainda não eram conhecidos por eles. Por exemplo, a maneira de enxergar a realidade permeada por mitos,

que pode estar relacionada ao mistério do pássaro preto e a atribuição da seca à Katope por parte dos anciãos.

A pesquisadora continuou a discussão com a pergunta relacionada ao fenômeno de *looping* recursivo, mais especificamente, referindo-se ao pássaro preto: O pássaro preto apareceu em quais momentos ao longo do filme? O que mudou desde então? Essa pergunta foi construída em observação prévia, afinal, o pássaro realmente aparece em momentos distintos e aparenta ser um elemento central da narrativa. O mesmo acontece com outros elementos da história, colaborando assim para a construção do objeto estético. Eles perceberam que a ave havia surgido em diferentes momentos (uma no deserto, logo no início, outra no quarto de Katope, trazendo assim alguma mensagem). Um aluno expôs que o animal deveria trazer mensagens relacionadas à vinda da chuva, realizando assim um preenchimento possível. Porém, para os outros não houve suposição de qual seria o sentido dessas aparições, de como elas estariam interligadas e o que mudaria na interpretação diante disso. Tais compreensões são importantes já que “o que diferencia o *looping* de uma dupla observação desse elemento é a ampliação de sentido que ele provoca, tendo em vista o teor linear da leitura/expectação” (Santos, 2021, p. 171). Por fim, ao questionar se eles haviam observado esse mesmo fenômeno (*looping*) com outros elementos do filme, mencionaram os galões vazios de água pendurados nas árvores; tal imagem parecia simbolizar algum significado relacionado ao ritual da chuva também. Mais uma vez, eles não aprofundaram os sentidos possíveis desses fenômenos observados, permanecendo, em sua maioria, nas menções de suas ocorrências.

Apesar de o RDM propor mais conceitos a serem trabalhados, focou-se naqueles mais evidentes de acordo com o curta-metragem assistido. As perguntas-guia podem variar, a depender do texto/filme que é escolhido e, a partir da mediação do professor, que será implicada pelo seu objetivo específico naquele momento. Nesta sequência didática, a atividade foi essencial para que os alunos iniciassem a experiência com o MAPEE, conscientizando-se acerca dos processos que vivenciaram durante a expectativa do curta-metragem, como preparação para a interação com o texto literário.

- **Segundo dia**

Os resultados referentes às produções escritas serão analisados à parte.

- **Terceiro dia**

As folhas foram distribuídas novamente e solicitou-se que eles compartilhassem oralmente as suas respostas com os colegas, a fim de ampliar as leituras e gerar significação, ou seja, uma proximidade entre os sentidos observados no texto e as suas experiências de vida. A pesquisadora efetuou perguntas visando estimular o processo, como: a) a descrição feita pelo eu-lírico acerca das mulheres guineenses lembrou algo de suas experiências? b) que aspectos você notou de semelhante entre a vivência das mulheres em Guiné-Bissau e aquelas que você já conhece?

De modo geral, a mediadora propôs que discutissem o papel da mulher na sociedade, estabelecendo paralelos entre a maneira como ela foi apresentada no poema (visão guineense) e o que eles vivenciam em suas realidades no Brasil. Entretanto, a maioria dos alunos compartilhou pouco de suas experiências. Alguns disseram ter percebido que a mulher da Guiné passa por mais dificuldades do que as brasileiras, não demonstrando nenhuma identificação com o contexto do poema ou, simplesmente, não compartilhando suas leituras com os outros da sala.

Ao perceber o impasse, a mediadora mudou o teor da pergunta para: que outros elementos do texto se relacionam com as suas experiências? Assim, foram citados sobretudo os elementos da natureza e as frutas típicas do país que eram as mesmas de nosso território, presentes na terceira estrofe: manga, abacate e goiaba, além das paisagens litorâneas. Aproveitou-se o momento para tirar eventuais dúvidas sobre o vocabulário do texto, entre outros aspectos que foram novidade para eles como: os termos em crioulo; as frutas típicas do local; os locais citados referentes às paisagens nacionais; a realidade social da mulher guineense, o seu dia a dia.

A maioria dos fenômenos vivenciados por eles em relação à significação, no que concerne às experiências da mulher guineense, foram expostos nas produções escritas, ou seja, em uma atividade individual. Isso revela que os adolescentes podem não ter se sentido à vontade em compartilhar aspectos de seu cotidiano com os outros colegas. Tais fatores adversos foram um dos motivos para se escolher as produções escritas como corpus principal de análise dos resultados. Mas, sobretudo, porque as produções descrevem as experiências de leituras dos alunos, a partir do Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE). Segundo Santos e Costa (2020) o MAPEE proporciona a emancipação cognoscitiva-emocional, na medida em que conscientiza o leitor acerca dos processos mentais pelos quais passou durante a interação com o texto. Desse modo, o indivíduo reflete sobre a sua própria experiência, dando um salto evolutivo em termos cognitivos, emocionais, comportamentais.

4.2 PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS E A EMANCIPAÇÃO COGNITIVA-EMOCIONAL

Dos trinta alunos matriculados, treze participaram das produções escritas. A atividade foi construída mediante as perguntas-guia do RDM (Vide “Apêndice II”), que serão citadas durante a análise dos resultados. No total, o RDM possui doze perguntas-guia, que podem ser selecionadas pelo mediador a depender do texto literário abordado, do NDR do público-alvo e do objetivo a ser alcançado. Nesta pesquisa, tanto para o trabalho com o curta-metragem, como para as produções escritas sobre o texto literário, foram escolhidos os seguintes conceitos: sentido; vazio; negação; repertório; *looping* recursivo; significação; e emancipação.

Neste caso, optou-se pelos conceitos de ***looping* recursivo** e **negação**, supondo que os alunos poderiam vivenciá-los, mediante a leitura do poema *Mulher da Guiné*. O de **negação** por tratar-se de um texto que apresenta contexto cultural diferente, o qual poderia vir de encontro ao conhecimento de mundo dos adolescentes, já que a negação ocorre quando algum aspecto do texto/filme contraria as normas sociais, culturais etc. do leitor, levando-o a reformular conceitos; o de ***looping* recursivo** porque o texto proporciona esse fenômeno a partir de sua estrutura, ao retornar sempre ao título *Mulher da Guiné*. Entretanto, sabe-se que, mesmo diante dessas suposições, a vivência dos conceitos que envolve o ato da leitura vai depender das aptidões de cada leitor, se não, estaríamos confirmando a soberania textual.

A **significação** e a **emancipação**, por sua vez, são essenciais, visto que o objetivo geral da pesquisa é analisar os efeitos da implementação do RDM no que concerne à emancipação cognitiva-emocional dos alunos. A significação ocorre a posteriori do ato da leitura, quando o leitor reflete sobre o sentido fornecido ao texto, vivenciando assim o que Santos (2009) expôs como uma “aprendizagem significativa”, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, e realizando um salto em termos cognitivos, emocionais e comportamentais, ou seja, emancipando-se. Porém, para se chegar a essa emancipação, existe um trajeto a ser feito pelo indivíduo durante o ato da leitura, que perpassa os outros conceitos selecionados, a saber: a formulação de **sentido**, mediante seu **repertório** e aptidões particulares, à medida que vai preenchendo os **vazios**.

Os outros conceitos do RDM estão imbricados no processo descrito, a saber: ficcionalização, negatividade, tema e horizonte e perspectivas textuais, que são vivenciados durante esse processo de construção de sentido/significado.

Portanto, optou-se por selecionar os conceitos mediante o que seria essencial para o momento, de acordo com critérios da pesquisadora descritos acima. Isso foi necessário devido

à dificuldade da maioria dos alunos de Ensino Fundamental (sobretudo de escolas públicas) em realizarem tarefas relacionadas à leitura, como foi detectado neste trabalho.

Para facilitar o entendimento das análises feitas a seguir, repetimos o texto *Mulher da Guiné* nesta sessão:

Mulher da Guiné

Intimas o espaço
frondosa
palmeira verde
desafias o arco-íris
nas tuas cores
de mulher
caminhas suave
navegando
em estradas
de nenúfares

Mulher da guiné

amendoinha, fole, manga de terra
cabaceira, abacate, goiaba, veludo
- os sabores dos teus lábios

Mulher da guiné

mimoseas o andar
como o canto de uma voz eunuca
coqueiro balouçando ao vento
perfume de terra molhada
beijando a esplanada de areia branca de Varela

sorriso brando
corpo ébano
suando a maresia
és tu Mulher da Guiné

marcam-te o espaço na órbita
das três pedras do fogão
nos circuitos da lenha
no vai-vem da fonte
de - balde - em - balde
nos labirintos esquecidos da cozinha
querem-te domesticamente adormecida

mas
 segues os acordes
 das melodias do teu chão
 dos korás, e bombolons
 dos djembés e dos nhanheros
 - os teus caminhos

Mulher da Guiné

corpo veludo sossego
 musicado em sons de flauta
 duas pequenas luas
 explodindo na cara cansada

asseda os tormentos
 segue caminhando
 e leva contigo a tua Guiné
 a novos partos de sabura.

As respostas foram identificadas pelas letras do alfabeto, a fim de manter o sigilo sobre a identidade do aluno. Além disso, discriminou-se o número de meninos e meninas envolvidos, com o intuito de observar como esse fator pode ter influenciado nas interpretações, já que o poema trata de uma figura feminina. A maioria das perguntas do RDM foi adaptada, no intuito de colaborar para a compreensão dos alunos, visto que se trata de estudantes do Ensino Fundamental, diferentemente do que aconteceu nas outras implementações dessa ferramenta metodológica, que abarcaram turmas do Ensino Médio. Essa necessidade de adaptação necessita ser estudada em trabalhos posteriores para uma possível adequação do instrumento para implementação em nono ano.

Inicialmente foi questionado *o que eles compreenderam acerca do poema, ou seja, quais foram as suas impressões*. O intuito foi permitir que discorressem livremente sobre os sentidos atribuídos ao texto.

Quadro 3: pergunta RDM – conceito: sentido

MENINOS	
A	Compreendi que tem várias partes e que cada uma é diferente.
B	Eu entendi que um poema deve ser bem legal.
C	Amendoinha fole goiaba abacate veludo fole terra cabaceira.
D	[Não respondeu.]
E	Que o poema tem várias estrofes e cada estrofe fala sobre várias coisas diferentes.
F	Que o texto fala como é que é uma mulher guineense.
MENINAS	

G	Não compreendi nada.
H	Não compreendi nada.
I	Eu entendi que elas mulheres da guiné elas são muito corajosas e determinadas.
J	Que as mulheres da guiné são bem diferente da do Brasil por trabalhar mais pesado.
K	O poema descreve como ela é, o teu jeito, aparência e o teu modo de viver.
L	Que ele descreve de como é uma mulher da Guine.
M	Acho que fala sobre como a Mulher da Guiné segue firme e forte mesmo com todo o tormento que ela tem que passa diariamente, como mesmo trabalhando arduamente ela continua linda e brilhante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cinco meninos e duas meninas não formularam um sentido sobre o poema. Observa-se que A, B e C não discorreram acerca do tema; já D, G e H não compreenderam o texto. Alguns fatores podem ter influenciado, como a dificuldade de compreensão, seja pela ausência de *repertório* (principalmente no que concerne à *cultura guineense*), seja pelo fato de seu NDR (conhecimento adquirido sobre o assunto) ainda estar muito distante do NDP (conhecimento no qual o aluno precisa chegar), repercutindo numa ZDP (distância entre NDR e NDP) muito longa. Seria necessário traçar objetivos menores com NDP mais próximos do NDR.

Enquanto isso, seis alunos (um menino e cinco meninas) formularam um sentido. F, L e K identificaram o tema, enquanto I, J, K e M interpretaram o texto de maneira mais pessoal.

Nesses casos os NDR não parecem tão distantes do NDP almejado. Entre o grupo de sete alunos e esse acima, de seis, observamos uma distância grande de níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Uma estratégia para casos assim seria misturar alunos de um grupo com o outro para trabalhar em dupla numa próxima atividade. O trabalho colaborativo entre alunos de Zonas de Desenvolvimento Proximais diferenciados estimula a emancipação cognitiva dos participantes, tanto daquele que pode servir como tutor, explicando o que sabe, como o tutorando que aprende com alguém de nível maior que o seu, mas não de modo demasiado. Essa estratégia também favorece a criação de vínculos mais fortes entre colegas (Colomina; Onrubia, *in* Coll; Palacios; Marchesi, 2004).

A segunda pergunta do roteiro refere-se à vivência de vazios por parte do leitor: *Algo não ficou claro para você no texto?* Desse modo, foi possível ter acesso aos motivos pelos quais alguns alunos não compreenderam bem o texto. Ressalva-se que muitas lacunas vivenciadas por eles podem ser consequentes de suas dificuldades de compreensão, ou seja, pelo fato de o poema estar além de sua ZDP (Santos, 2009).

Quadro 4: pergunta RDM – conceito: vazio

MENINOS	
A	Ficou tudo claro.
B	Não entendi o que é “corpo veludo sossego.”

C	Não iti nada.
D	Várias palavras ficaram difícil de entender, por exemplo os sabores dos seus lábios.
E	Corpo veludo sossego.
F	Sim. Uma boa parte das palavras eu não compreendi, e não consegui interpretar o texto muito bem.
MENINAS	
G	Não, porque os lábios dela tem sabor de abacate.
H	Não. Porque os lábios da mulher tem sabor de veludo.
I	Sim. Porque os lábios dela tem gosto de amendoinha, frutas etc.
J	Não, tudo ficou claro.
K	Não entendi algumas palavras e seu significado (nenúfares, mimoseas, djembés).
L	Algumas frases como nenúfares, mimoseas e nanheros.
M	Acho que tudo ficou claro.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as respostas, um dos principais fatores que influenciou na dificuldade de apreensão do texto foi o vocabulário do poema. A realidade linguística de Guiné-Bissau, assim como de outros países africanos que foram colonizados explica isso. Há no dia a dia guineense diferentes línguas étnicas, ao lado da língua do antigo colonizador (que se tornou a língua oficial do país – neste caso, o português), além do crioulo (língua nacional que se desenvolveu pela influência de línguas étnicas e da língua oficial).

Nesse sentido, a presença de palavras pertencentes a línguas diferentes no mesmo texto literário expressa o dilema dos guineenses na busca pela sua identidade, tão fracionada pelos eventos históricos, e pode provocar a dificuldade de interpretação de leitores não guineenses. Foi o que aconteceu a alguns estudantes ao se depararem com palavras desse contexto cultural, tanto as referentes ao crioulo guineense, como as de origem portuguesa—o português de Guiné-Bissau é tradicional, diferentemente do falado e escrito em nosso país, que tem se desenvolvido com características particulares.

As palavras *nhanheros* e *djembés*, por exemplo, citados nas letras K e L estão em crioulo e se referem a instrumentos de percussão locais, assim como os outros que aparecem na mesma estrofe. Já *nenúfares* e *mimoseas* pertencem à Língua Portuguesa, porém, não são comuns no uso cotidiano do português brasileiro: a primeira se refere a um grupo de plantas aquáticas e a segunda vem do verbo “mimosear”, que significa “tratar com mimos”.

As letras B, E, G, H e I, por sua vez, revelam a pouca familiaridade dos alunos com a linguagem poética e o uso das figuras de linguagem. As meninas não compreenderam a relação feita pelo eu-lírico entre o sabor dos lábios da mulher e as frutas da terra, como em *Porque os lábios dela tem gosto de amendoinha, frutas etc.?* (letra I), o que se trata de uma metáfora em que ocorre a comparação entre os lábios da mulher e o sabor dessas frutas. Por fim, o verso *Corpo veludo sossego*, pertencente à decima estrofe e citado nas respostas B e E causou estranhamento, provavelmente pelo uso dos substantivos “veludo” e “sossego” como adjetivos;

além disso, há a ausência de verbos e conectivos entre a palavra “corpo” e as demais. Por fim, dentre as respostas deste tópico, apenas duas disseram estar tudo claro, o que é duvidoso, perante características complexas de um poema de literatura africana marcado por expressões locais e temática própria.

Ao analisar as respostas dos alunos, observou-se que a adaptação feita para a pergunta sobre o conceito de vazio (*Algo não ficou claro para você no texto?*) não foi adequada, pois o que não está claro, não necessariamente é um vazio. Ademais, houve incompreensões pela falta de repertório sobre o vocabulário presente no poema e sobre figuras de linguagem. Nesse caso, as perguntas mais adequadas para esse público-alvo seriam: *Você percebeu algo na história que não foi explicado completamente e você precisou preencher com a sua imaginação?* ou *Você sentiu que alguma parte da história ficou em aberto? Como você a completaria?*

Em suma, as dificuldades acima mencionadas têm relação direta com os repertórios dos leitores. Entretanto, tais dificuldades não impediram que alguns alunos se identificassem com o texto, formulando sentidos e vivenciando a significação, como se observará ao longo desta análise. As respostas à pergunta seguinte, referente ao conceito de repertório, demonstraram que alguns aspectos do texto se relacionaram com as vivências dos estudantes, como é possível observar em B, D, I, J, K, L (quadro 5). Pergunta-guia: *Dentre os aspectos do poema algo lhe foi familiar, ou seja, o lembrou de suas experiências?* (adaptado).

Quadro 5: pergunta RDM – conceito: repertório

MENINOS	
A	Não.
B	Eu lembro sobre minha infância.
C	[Resposta de difícil compreensão e letra ilegível.]
D	Sim, as frutas do terceiro parágrafo.
E	Não.
F	Não, nada foi familiar.
MENINAS	
G	Não.
H	Não.
I	Sim, na minha convivência terceiro parágrafo fala sobre ela está sempre levando de balde em balde.
J	Sim, sobre o trabalho doméstico.
K	Sim, coqueiro balançando com o vento e a maresia me lembrou a praia.
L	Sim, de como o poema descreve o caminhar, sabor de seus lábios e a cor da sua pele.
M	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar disso, seis alunos, sendo três meninos e três meninas disseram não ter identificado nada familiar. Esse fato gera questionamentos, pois, de maneira geral, as atividades cotidianas vivenciadas pela mulher guineense como cozinhar, tirar água da fonte são semelhantes a algumas das existentes no Brasil. Além disso, os adjetivos enaltecendores da

figura feminina, tanto no que se refere à beleza física, como a outras qualidades, lembram a luta diária de muitas mulheres brasileiras, em especial as de baixa renda. No que diz respeito às características territoriais, como paisagens litorâneas e frutas, também há uma aproximação, como foi mencionado nas respostas D e K.

Diante disso era esperado o reconhecimento de pelo menos alguns elementos familiares por parte dos estudantes. A não identificação gera a suposição de que possa ter ocorrido a negação (não no sentido iseriano) dos fatos descritos no texto, provavelmente porque alguns são difíceis de serem compartilhados, como a dureza do trabalho doméstico e os empecilhos para estudar e progredir socialmente. Ou ainda, poderíamos pensar na dificuldade de expressão de modo escrito.

No que concerne à negação, agora no sentido iseriano, nenhum dos alunos respondeu à sua pergunta: *Algo contrariou o seu conhecimento de mundo, levando-o a reformular conceito?* Talvez isso tenha acontecido porque o questionamento foi muito complexo para o nível de interação que eles estabeleceram com o texto, além disso, dessa vez, não houve adaptação. Nesse caso, seria mais adequado para esse público-alvo: a) *O que fugiu do que eu esperava antes da leitura?* (outra opção apresentada pelo próprio RDM) ou b) *Algo no texto foi contrário às suas opiniões, fazendo você repensar sobre elas? O que?* (adaptação da pesquisadora).

Um aspecto notável durante a leitura do poema *Mulher da Guiné* é a repetição do verso de mesmo nome, que ocorre sempre entre uma estrofe e outra. Tal fenômeno evidencia a personagem, além de promover o ritmo poético e a progressão das ideias do texto. Esse aspecto também remete ao conceito de *looping*-recursivo, pois a cada vez que o nome “Mulher da Guiné” é mencionado o leitor possui novas informações sobre a personagem, ampliando assim o sentido sobre o texto, diante do aspecto linear da leitura (Santos, 2021). Esse fenômeno é possível devido ao esquema de tema e horizonte, vivenciado pelo leitor várias vezes durante o ato da leitura: quando o verso *Mulher da Guiné* se encontra em evidência ele age como tema e enquanto há uma nova estrofe descritiva ele mantém-se como horizonte, para depois retornar, e vice-versa.

Desse modo, o enunciado *Você percebeu algum elemento que se repetiu ao longo do texto e o que essas repetições provocaram na sua interpretação?* (adaptado) referente ao *looping*-recursivo, teve a maioria das respostas positivas (doze das treze). Dez alunos

perceberam a repetição do verso *Mulher da Guiné*. Um estudante citou a reiteração do adjetivo *veludo* e outro da palavra *corpo*. Apenas um adolescente não mencionou a recorrência de nenhum termo do texto. Esse foi um bom resultado.

Quadro 6: pergunta RDM – conceito: looping

MENINOS	
A	Sim. “Mulher da Guiné”. Significa o tema do poema.
B	Eu vi várias palavras repetidas tipo: mulher da guiné; corpo.
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível.]
D	Sim, mulher da guiné. Ele queria deixar claro como a mulher da guiné era.
E	Mulher da Guiné, sobre o tema do texto.
F	Mulher da Guiné. Cada vez que essa frase se repete o poema cita outras características da mulher da guiné.
MENINAS	
G	Sim, mulher da guiné se repetiu significa que estava falando ela é.
H	Sim, mulher da guiné se repetiu significa que estava falando como ela é.
I	Sim, a parte do veludo que fala sobre os lábios e sobre o corpo de veludo.
J	Sim, o nome Mulher da Guiné; pode significar o título do poema.
K	No texto ficou se repetindo muito a frase “Mulher da Guiné”.
L	Sim, a frase mulher.
M	Sim, acho que é porque o texto é sobre mulher da guiné, então essa palavra se repete bastante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se dizer que em A, D, E, J, G e M os alunos mencionaram a ênfase dada ao tema central do poema. Já na letra F, o estudante percebeu que a cada repetição eram acrescentadas novas informações.

Em sua dissertação, Santos (2021) categorizou o conceito de *looping* recursivo em: *looping* de complementação (COMP), de repetição (REP), de retomada (RET), de contradição (CONT), de reformulação (REF) e de temática (TEM). De acordo com suas contribuições, pode-se enquadrar o fenômeno ocorrido com o verso “Mulher da Guiné”, tanto no “*looping* de temática (TEM)”, como no “*looping* de repetição (REP)”. Segundo Santos (2021) há sempre uma “sequência geradora” (SG) e uma “sequência de repercussão” (SR). O *looping* temático (TEM) refere-se a “Todas as menções a um aspecto de retroalimentação constituído por um tema específico” (Santos, 2021, p. 187). Já no *looping* de repetição “o leitor já tem uma percepção muito mais ampliada do enredo do que quando vivenciou a sequência geradora, portanto, é capaz de estabelecer novos sentidos para o aspecto de retroalimentação, experienciando o *looping*”. (Santos, 2021, p. 174 e 175). Portanto, como foi mencionado no parágrafo anterior, os alunos identificaram em A, D, E, J, G e M o *looping* temático e em F o *looping* de repetição.

Vale salientar que apenas dois alunos no quadro 6, um menino (B) e uma menina (I) mencionaram exemplos diferentes, sendo, respectivamente, os termos *corpo* e *veludo*. O primeiro aparece na sexta e décima estrofes das seguintes formas: *corpo ébano* e *corpo veludo sossego*; o segundo, na terceira e décima estrofes como: *veludo os sabores dos teus lábios* e *corpo veludo sossego*. A menção das características físicas da mulher guineense é um dos pontos fortes do poema. Tais observações demonstram o olhar atento desses alunos em relação ao texto. O veludo é uma semente muito consumida no país, utilizada para fazer suco. Ele é citado pela primeira vez na terceira estrofe, quando o eu-lírico também expõe outras frutas/sementes da terra.

Por fim, estas foram as duas últimas perguntas do roteiro: *Que novas informações lhe foram acrescentadas com essa leitura? O texto o levou a refletir algo sobre a sua vida? O quê?* referentes aos conceitos de emancipação e significação, respectivamente, sendo esses intimamente imbricados. Aqueles que responderam apresentaram as seguintes reflexões.

Quadro 7: pergunta RDM – conceito: emancipação

Que novas informações lhe foram acrescentadas com essa leitura?	
MENINOS	
A	[Não respondeu]
B	[Não respondeu]
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	[Não respondeu]
E	Aprendi um pouco sobre a cultura
F	Instrumentos musicais que eu não sabia da existência
MENINAS	
G	Sobre a mulher da guiné
H	Sobre a mulher da guiné
I	Sim, das duas pequenas luas explodindo
J	A valorizar o estudo e o trabalho e o esforço das nossas mães sobre a vida e o futuro
K	Aprendi sobre a sua cultura e modo de viver
L	Sim, de como é bonita o esforço de uma mulher e de como e belo os traços de uma negra
M	Aprendi mais sobre as mulheres da guiné.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8: pergunta RDM – conceito: significação

O texto o levou a refletir algo sobre a sua vida? O quê?	
MENINOS	
A	Sim.
B	Eu refletir sobre umas palavras que eu nem sabia que existia
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível.]
D	[Não respondeu.]
E	Não [sem justificativas]
F	[Não respondeu.]
MENINAS	

G	Sim.
H	Sim.
I	[Não respondeu.]
J	[Não respondeu.]
K	[Não respondeu.]
L	[Não respondeu.]
M	Sim, sobre a quão privilegiada eu sou

Fonte: Elaborado pela autora.

As letras J e L do quadro 7 manifestam de forma mais clara a vivência da significação, pois os alunos refletiram sobre realidades de seu cotidiano, enxergando-as de uma nova forma, como é possível observar nestes trechos: “de como é bonito o esforço de uma mulher” / “a valorizar o estudo e o trabalho e o esforço da nossa mãe; sobre a vida e o futuro”/ “o quão privilegiada eu sou”. Pode-se dizer que a significação é acompanhada pela emancipação, visto que, ao refletir sobre suas realidades, construindo um novo ponto de vista, e/ou mudando sua conduta sobre os fatos, os adolescentes dão um salto em termos cognitivos, emocionais e comportamentais. As outras respostas dos quadros 7 e 8 expressaram com mais precisão o fenômeno da emancipação cognitiva-emocional, pois giraram em torno do aprendizado sobre palavras novas, a cultura e modo de viver guineense: “Aprendi um pouco sobre a cultura”; “Instrumentos musicais que eu não sabia da existência”; “Aprendi sobre a sua cultura e modo de viver; “Aprendi mais sobre as mulheres da guiné”. As respostas A, E, G e H do quadro 8 demonstram que a pergunta feita ainda precisa de um complemento, solicitando a justificativa do aluno: *O texto o levou a refletir algo sobre a sua vida? Se sim, o quê? Explique. Se for não, explique também.*

Abaixo, há uma síntese das respostas dos alunos, a fim de analisar como se deu o processo de construção do objeto estético de maneira mais completa para cada leitor.

Quadro 9: respostas dos meninos

MENINOS	
O que compreendeu acerca do poema? (Sentido)	
A	Compreendi que tem várias partes e que cada uma é diferente
B	Eu entendi que um poema deve ser bem legal.
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	[Não respondeu.]
E	Que o poema tem várias estrofes e cada estrofe fala sobre várias coisas diferentes
F	Que o texto fala como é que é uma mulher guineense
Algo não ficou claro para você no texto? (Vazios)	
A	Ficou tudo claro
B	Não entendi o que é “corpo veludo sossego”
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	Várias palavras ficaram difícil de entender, por exemplo os sabores dos seus lábios

E	Corpo veludo sossego
F	Sim. Uma boa parte das palavras eu não compreendi, e não consegui interpretar o texto muito bem
Algo lhe foi familiar? (Repertório)	
A	Não
B	Eu lembro sobre minha infância.
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	Sim, as frutas do terceiro parágrafo
E	Não
F	Não, nada foi familiar
Algo contrariou o seu conhecimento de mundo, levando-o a reformular conceitos? (negação)	
A	[Não respondeu.]
B	[Não respondeu.]
C	[Não respondeu.]
D	[Não respondeu.]
E	[Não respondeu.]
F	[Não respondeu.]
Você percebeu algum elemento que se repetiu? O que isso provocou na sua interpretação? (Looping)	
A	Sim. “Mulher da Guiné”. Significa o tema do poema.
B	Eu vi várias palavras repetidas tipo: mulher da guiné; corpo
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	Sim, mulher da guiné. Ele queria deixar claro como a mulher da guiné era.
E	Mulher da Guiné, sobre o tema do texto
F	Mulher da Guiné. Cada vez que essa frase se repete o poema cita outras características da mulher da guiné
Que novas informações lhe foram acrescentadas com essa leitura? (Emancipação)	
A	[Não respondeu.]
B	[Não respondeu.]
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	[Não respondeu.]
E	Aprendi um pouco sobre a cultura
F	Instrumentos musicais que eu não sabia da existência
O texto o levou a refletir algo sobre a sua vida? O que? (Significação)	
A	Sim.
B	Eu refletir sobre umas palavras que eu nem sabia que existia.
C	[Resposta de difícil compreensão, letra ilegível]
D	[Não respondeu.]
E	Não
F	[Não respondeu.]

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: respostas das meninas

MENINAS	
O que compreendeu acerca do poema? (Sentido)	
G	Não compreendi nada
H	Não compreendi nada
I	Eu entendi que elas mulheres da guiné elas são muito corajosas e determinadas
J	Que as mulheres da guiné são bem diferente da do Brasil por trabalhar mais pesado
K	O poema descreve como ela é, o teu jeito, aparência e o teu modo de viver
L	Que ele descreve de como é uma mulher da Guine

M	Acho que fala sobre como a Mulher da Guiné segue firme e forte mesmo com todo o tormento que ela tem que passa diariamente, como mesmo trabalhando arduamente ela continua linda e brilhante.
Algo não ficou claro para você no texto? (Vazios)	
G	Não, porque os lábios dela tem sabor de abacate
H	Não. Porque os lábios da mulher tem sabor de veludo
I	Sim. Porque os lábios dela tem gosto de amendoim, frutas etc.
J	Não, tudo ficou claro
K	Não entendi algumas palavras e seu significado (nenúfares, mimoseas, djembés)
L	Algumas frases como nenúfares, mimoseas e nanheros.
M	Acho que tudo ficou claro
Algo lhe foi familiar? (Repertório)	
G	Não
H	Não
I	Sim, na minha convivência terceiro parágrafo fala sobre ela está sempre levando de balde em balde
J	Sim, sobre o trabalho doméstico
K	Sim, coqueiro balançando com o vento e a maresia me lembrou a praia
L	Sim, de como o poema descreve o caminhar, sabor de seus lábios e a cor da sua pele
M	Não
Algo contrariou o seu conhecimento de mundo, levando-o a reformular conceitos? (negação)	
G	[Não respondeu]
H	[Não respondeu]
I	[Não respondeu]
J	[Não respondeu]
K	[Não respondeu]
L	[Não respondeu]
M	[Não respondeu]
Você percebeu algum elemento que se repetiu? O que isso provocou na sua interpretação? (Looping)	
G	Sim, mulher da guiné se repetiu significa que estava falando ela é
H	Sim, mulher da guiné se repetiu significa que estava falando como ela é
I	Sim, a parte do veludo que fala sobre os lábios e sobre o corpo de veludo
J	Sim, o nome Mulher da Guiné; pode significar o título do poema
K	No texto ficou se repetindo muito a frase “Mulher da Guiné”
L	Sim, a frase mulher
M	Sim, acho que é porque o texto é sobre mulher da guiné, então essa palavra se repete bastante
Que novas informações lhe foram acrescentadas com essa leitura? (Emancipação)	
G	Sobre a mulher da guiné
H	Sobre a mulher da guiné
I	Sim, das duas pequenas luas explodindo
J	A valorizar o estudo e o trabalho e o esforço das nossas mães sobre a vida e o futuro
K	Aprendi sobre a sua cultura e modo de viver
L	Sim, de como é bonita o esforço de uma mulher e de como e belo os traços de uma negra
M	Aprendi mais sobre as mulheres da guiné.
O texto o levou a refletir algo sobre a sua vida? O que? (Significação)	
G	Sim
H	Sim
I	[Não respondeu.]
J	[Não respondeu.]
K	[Não respondeu.]
L	[Não respondeu.]
M	Sim, sobre o quão privilegiada eu sou

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas últimas linhas de cada quadro tocam o objetivo principal da pesquisa, que foi o de analisar os efeitos de emancipação cognitivo-emocional via implementação do Roteiro Didático Metaprodecimental (RDM). Além disso, também abrangem um dos objetivos específicos, que foi ampliar o repertório dos alunos no que concerne à literatura guineense. Os resultados positivos acerca dos fenômenos da significação e emancipação demonstraram como o processo vivido pelos estudantes durante a sequência didática, via metodologia do RDM, foi frutuoso mesmo diante das dificuldades encontradas.

Outro dado observado foi o envolvimento maior das meninas com o texto, provavelmente pela identificação com a personagem. Nas respostas relacionadas à emancipação, enquanto os meninos mencionaram o aprendizado da cultura, instrumentos musicais, palavras novas etc., as meninas refletiram sobre aspectos de seu cotidiano.

Além da ampliação de repertório em relação à literatura guineense, a leitura ter-se dado por meio de um poema possibilitou um contato maior dos alunos com a linguagem poética e os seus mecanismos de organização, entre eles: estrutura/forma; ritmo/musicalidade; presença marcante de figuras de linguagem, como a comparação e a metáfora. Pode-se dizer que o ensino de poesia é um dos desafios das aulas de literatura, sobretudo para leitores literários em formação inicial, pela densidade do texto, atrelada à linguagem substancialmente conotativa.

Outro fator importante para a emancipação foi a execução da vivência de significação, que ocorreu após as produções escritas. Tal momento foi oportuno para os alunos tirarem eventuais dúvidas e compartilharam as suas leituras, ampliando assim os seus repertórios. Portanto, acredita-se que, ao depararem-se com outros textos literários desse cunho, utilizarão essas informações como base, ou seja, possivelmente eles terão experiências de leitura com novos NDRs.

Entretanto, sabe-se que só a continuidade do ensino literário proporcionará efeitos a longo prazo. Isso será possível a partir da mediação dos professores responsáveis. Durante a entrevista que fizemos com a docente da turma de nono ano abordada, ela se mostrou interessada em dar continuidade ao processo de aprendizagem via RDM.

4.3 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Desde o início o contato com a professora da turma foi muito positivo no que concerne à colaboração com o processo da pesquisa. A docente demonstrou gostar de literatura e

procurava inseri-la sempre que possível em sala de aula, estando assim aberta à proposta do RDM. Esta entrevista ocorreu após a sua implementação, apesar de ter havido diálogos antes da coleta de dados. Suas perguntas encontram-se no apêndice III. A professora também havia recebido, antes dessa entrevista, o RDM em PDF para análise.

Ao questioná-la sobre a sua metodologia de ensino de literatura, ela afirmou que procurava trazer vídeos a fim de introduzir o assunto e textos impressos para leitura. Além disso, ao iniciar perguntava o que os alunos sabiam sobre aquele gênero textual e costumava proporcionar momentos de compartilhamento das leituras. Ela mencionou também o fato de a escola proporcionar clubes de leituras na biblioteca. Esses aspectos demonstram que a professora buscava inserir a literatura em sala de aula, incentivando a interação dos alunos com o texto.

Em relação às limitações, citou principalmente as advindas da pandemia, durante a qual, segundo ela, não houve ensino de Língua Portuguesa; desse modo, os alunos “pularam” do quinto para o nono ano, apresentando bastante déficit de leitura, interpretação e escrita. Segunda a professora é perceptível a falta de intimidade dos alunos com a leitura, apesar de muitos estarem abertos às atividades em sala de aula. Essa dificuldade também foi sentida durante a implementação do RDM. Trata-se de um importante desafio a ser superado ao longo do tempo, a partir da inserção da leitura literária como prática em sala de aula. Cabe ao professor, portanto, apresentar propostas que estejam inseridas na ZDP dos estudantes, provocando assim, pouco a pouco, a sua evolução em termos cognitivos e emocionais. Como foi sugerido na análise das produções escritas, devido à variação de níveis de ZPD dentro de uma mesma turma, convém realizar atividades em dupla ou trio, compostos por estudantes de níveis diferentes, a fim de que os que tenham mais aptidões cognitivas ajudem os outros nesse desenvolvimento.

No que concerne à escolha de literatura africana, ela achou “muito interessante” apresentar a presença da língua portuguesa em outros países, aspecto que ela sempre procurou expor em suas aulas, sendo tal estudo uma ponte para novas culturas; elogiou também a utilização de vídeos que norteassem a introdução do contexto local durante a vivência de apresentação, como cita abaixo:

Na verdade eu achei muito interessante, até porque eu sempre citei, cito nas minhas salas de aula né, nas que eu estou presente, como a nossa língua ela é vasta e ela acomoda vários países né, então... Guiné-Bissau é um país de Língua Portuguesa né, que tem como Língua Portuguesa a língua oficial, não é única, mas tem a Língua Portuguesa, então, eles puderem perceber a cultura né do povo português, assim como se inseriu aqui no nosso país, em outros lugares, é uma ponte né, uma ponte de conhecimento, de cultura e isso é muito importante pra eles. O vídeo que você passou, que passava o guia né, tinha um guia turístico lá, que dizia quais eram os pontos mais

impor... mais turísticos...usar a alimentação, que eles puderam perceber que alguma coisa que eles comiam aqui também se comia lá em Guiné, é... a arquitetura do lugar, a praça que você apresentou da capital de Guiné, que parecia uma cidade do interior daqui do Nordeste, da Paraíba, então... foi muito relevante...

A presença do curta-metragem, por sua vez, foi vista como forma de “quebra-gelo”, a fim de introduzir o trabalho com o texto literário, sendo assim uma via, já que, segundo a docente, “eles realmente não gostam de ler”. A professora concordou com a inserção do cinema previamente ao ensino literário. Entretanto, não compreendeu bem a sua função dentro da metodologia proposta, já que não se trata de um mero “quebra-gelo”. A sétima arte possui características próprias, as quais permitem ao telespectador interagir com ela e construir seu objeto estético. A proposta da vivência cognoscitiva-emocional com o curta-metragem dentro da sequência didática implementada foi de introduzir os estudantes no mecanismo das perguntas-guia do RDM, ou seja, no mapeamento do seu processo de leitura, sem desconsiderar as particularidades que o filme apresentava. Santos (2017) comprovou que o ensino de leitura literária por meio do cinema é possível, pelo fato de este veículo propor os mesmos mecanismos de funcionamento, com o diferencial de possuir menos possibilidades de preenchimento de vazios, devido à direção cinematográfica, o que torna a atividade mais fácil para o aluno.

A afirmação “eles não gostam de ler”, por sua vez, traz como pano de fundo uma complexidade de fatores: o “não gostar” na verdade pode ser consequência da ausência de letramento para compreender determinados textos, fruto de: contextos sociais; habilidades cognitivas emocionais individuais; oportunidade educativas, entre outros. Algumas pesquisas sobre letramento literário revelam que o “não gostam de ler” pode significar não gostar de ler os textos que a escola propõe, já que os estudantes realizam outras leituras consideradas prazerosas para eles. Uma delas expõe justamente isso ao concluir que “os docentes tendem a afirmar que os alunos não gostam de ler, enquanto, na verdade, eles mostram o oposto, e que é a escolarização dessa leitura que acaba por interferir negativamente no processo de formação leitora.” (Koerner *et al.* 2018, p. 89). Diante dessa realidade, os autores propõem ao professor investigar qual tipo de leitura os alunos gostam, antes de trazê-las para a aula de literatura. Esse pode ser um caminho, sobretudo, quando há um déficit muito alto em termos de letramento literário.

Macêdo (2023) identificou defasagens em termos de formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, partindo da observação de que não havia em sala de aula, tanto a inserção de livros literários que faziam parte do contexto dos alunos, como aqueles mais indicados pela crítica ao público juvenil. Diante desse quadro, realizou uma investigação, detectando possíveis causas e abrindo caminhos para intervenções. Um dos resultados obtidos, com jovens de

diferentes realidades sociais, foi a constatação de que “há uma assiduidade entre os adolescentes no tocante à leitura literária, e que eles possuem critérios específicos ao escolherem suas leituras, abarcando tanto fatores intraliterários quanto extraliterários” (Macêdo, 2023, p. 200). Apesar de o número de alunos leitores de escola pública ter sido bem menor do que os de escola privada, seus resultados orientam para novas perspectivas em relação ao ensino de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre elas, a importância de introduzir os livros que estão sendo lidos pelos alunos fora de sala de aula no contexto escolar, como também aquelas obras consideradas pertinentes pela crítica nacional para o ensino de leitura literária juvenil, a fim de atuarem conjuntamente.

Essas constatações tocam diretamente a proposta de Santos (2009) em considerar as particularidades do leitor real no processo de interação com o texto. Sendo assim, é preciso que o docente investigue as ZDP de suas turmas, a fim de gerar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de leitura literária, visando à emancipação cognitiva-emocional. Santos e Costa (2020) indagaram se existiria uma leitura de deleite associada à emancipação, apresentando o MAPEE como uma ferramenta que possibilita isso. De fato, tendo em vista que ficcionalizar é uma necessidade humana, segundo as investigações iserianas acerca da Antropologia Literária, a vivência dos processos inerentes ao ato de ler, descritos por Iser (1996;1999) gera satisfação por parte do leitor e pode proporcionar a sua evolução em termos cognitivos e emocionais. Isso se potencializa à medida que o leitor tem consciência desses processos e passa a manejá-los ao mapear a sua experiência estética.

Ao perguntar que aspectos do RDM a professora levaria para sala de aula, ela disse que toda a sequência didática foi bastante pertinente à aplicação e, recentemente, após a implementação do RDM, utilizou uma vinheta de novela para introduzir o ensino de cordel:

Ah, com certeza, a sequência didática mesmo é bem pertinente, posso utilizar tranquilamente. Na verdade, tou até utilizando agora com o cordel né. Ontem mesmo é... eu utilizei com, usei uma vinheta daquela novela “Cordel Encantado”, que tem xilogravuras e a partir dali eu fui pedindo pra eles dizerem o que foi que eles entenderem, a partir da imagem, das imagens, o que aquelas representações traziam na cabeça deles, e eles foram dizendo: “ah, a seca, ah o cacto, é... é uma representação da falta de água do sertão...”. E aí eles foram levantando as discussões...fiz uma sequência bem parecida com aquela que você tinha feito.

A utilização da vinheta da novela seguida da pergunta sobre o que eles entenderam proporciona a formulação de sentido por parte dos alunos, ou seja, a construção de seu objeto estético mediante a expectativa do filme. Desse modo, a professora inseriu o vídeo como meio de treinar os alunos acerca da leitura literária que viria depois, mesmo sem ter compreendido

previamente a função desse mecanismo. Isso pode ter ocorrido pela reprodução do que ela observou durante a implementação do RDM.

Além disso, partilhou que foi emocionante para ela observar uma professora iniciante apresentar um trabalho tão significativo para sala de aula. Percebe-se que mais um dos objetivos do trabalho foi alcançado, visto que a professora demonstrou ter aderido à sua prática em sala de aula aspectos importantes do RDM, como a inserção de vídeos curtos para preparação cognitiva-emocional em vista do ensino de leitura literária. Ademais, se sentiu motivada a continuar com o ensino de leitura literária no Ensino Fundamental, propondo novas atividades com o cordel, após a implementação do RDM. Seu interesse pela literatura demonstrou que a turma poderá evoluir com o uso dessas novas ferramentas, visto que apresentou bastante dificuldades de leitura e escrita, as quais podem ser superadas.

Por fim, ao receber elogios pelo seu empenho com a literatura, a docente considerou o fato de que hoje a formação no curso de Letras é bastante dividida entre as áreas de linguística e literatura, diferentemente da sua época. Segundo ela, isso pode gerar impasses aos professores que, por exemplo, tenham focado nos estudos da primeira área e depois se deparem com uma turma de Ensino Fundamental, na qual não há subdivisões de conteúdo. A observação feita pela entrevistada precisa ser levada em consideração, visto que a formação docente é um aspecto essencial para a melhoria do ensino de Português. Sendo assim, essa precisa estar em consonância com as diferentes realidades que o contexto escolar abarca, ofertando as ferramentas necessárias para a atuação dos professores.

Ademais, apesar de a língua ter diferentes facetas, cada uma com suas especificidades, que precisam ser bem discriminadas, elas estão interligadas por um eixo comum. Nesse sentido, é inadequado um professor de língua portuguesa não buscar desenvolver o seu próprio letramento literário, bem como o de seus alunos; como também, não convém um professor de literatura ignorar os aspectos linguísticos em suas aulas. Ao implementar o RDM, a atribuição de sentidos possíveis para o poema *Mulher da Guiné*, envolveu aspectos literários, como as figuras de linguagem e a estrutura do poema, como também, linguísticos, associados ao significado das palavras de contextos culturais diferentes, as construções sintáticas, entre outros.

No tocante à formação docente, desde 2012, a Universidade Federal da Paraíba, tem solicitado intervenções que abarquem de maneira articulada a linguística e a literatura nas disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Letras Português. Os motivos são, segundo Segabinazi e Lucena (2016): a) a inerente articulação entre as áreas, pois estão vinculadas pela

língua portuguesa – “na perspectiva de que dar aula de Língua Portuguesa é dar aula de aspectos linguísticos e literários, e entendendo que, ao ler um texto literário, o fazemos por meio dos elementos linguísticos, é que adotamos uma postura de afinidade entre esses campos” (Segabinazi; Lucena, 2016, p. 121); b) a crescente inserção da interdisciplinaridade no ensino como um todo; c) a necessidade de inserir a literatura no Ensino Fundamental II, visto que, a maioria dos professores desse nível não o faz, como foi bem mencionado pela entrevistada em questão e agora é ratificado por esta pesquisa sobre a formação de professores de língua portuguesa na UFPB:

E, em especial, no caso do ensino fundamental II, havia quase que um consenso entre os professores desse segmento: de que não se dava aula de literatura. Tais afirmações nos fazem perceber que, ainda nos dias atuais, perdura a ideia de que a aula de Literatura restringe-se ao ensino das teorias literárias e periodização, abordadas apenas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio e que a aula de língua é aula de classificar apenas os aspectos gramaticais (Segabinazi; Lucena, 2016, p. 121).

Tal realidade gera uma defasagem no aprendizado do Ensino Fundamental II no tocante à leitura literária. Esse fato reafirma a necessidade de incentivo a mudanças nesse aspecto via projetos relacionados à formação docente.

5. RDM E O ENSINO DE POESIA AFRICANA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RDM contribuiu consideravelmente para o ensino de leitura literária no nono ano, no que concerne à emancipação cognitiva-emocional via leitura de poema guineense. Ao retomar a sequência didática implementada, percebe-se que o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) dos alunos estava aquém do esperado, como também o seu repertório acerca da cultura africana. Entretanto, ao analisar as produções escritas, realizadas ao final do processo, observa-se resultados positivos relacionados à significação e à emancipação cognitiva-emocional dos alunos. Esse dado demonstra que o processo realizado, tendo como ferramenta metodológica o RDM, juntamente com outros elementos da sequência didática, colaborou para o alcance do objetivo geral deste trabalho.

A partir da vivência de apresentação e da transmissão do vídeo “Guiné-Bissau - 10 curiosidades que precisa conhecer” os alunos tiveram o primeiro contato com elementos da cultura africana (guineense). Esse processo continuou através da atividade com o cinema, que além de acrescentar mais elementos culturais, introduziu os estudantes no mecanismo do mapeamento, via perguntas-guia do RDM. Elas foram retomadas após a leitura do poema *Mulher da Guiné*, desta vez, de forma escrita. Sua presença foi essencial para estimular a interação texto-leitor em um momento mais desafiante para os estudantes: o que talvez seria uma resposta nula nas produções escritas, pode ter se desenvolvido através desse suporte metodológico. Isso aconteceu porque as perguntas-guia conduziram os leitores a uma atividade de metaleitura, ou seja, a trilharem um caminho de reconhecimento dos mecanismos que ocorreram em suas mentes durante o ato de ler e, assim, experienciá-los. Foi o que observamos em algumas produções escritas.

A escolha pela literatura africana, mais precisamente, da poesia guineense, demonstrou que o RDM funcionou como esperado, mesmo frente a um *corpus* diferente em relação a outros já utilizados em suas implementações – tanto pelo fato de ser um poema, como por ser de literatura africana (guineense). Entretanto, esta possui particularidades que devem ser levadas em consideração, principalmente a presença de traços típicos do local, ou seja, engajamentos próprios daquela nação, que vão desde expressões linguísticas até a alimentação, vestes, crenças etc. Esse fato exige do professor mais empenho, a fim de motivar os estudantes a realizarem sua experiência estética e a acolherem o “novo”, a partir da busca do conhecimento e da mediação através ferramentas favoráveis, como vídeos, que foi o caso da sequência didática implementada.

Em relação à turma de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, houve a seguinte problemática: apesar de, neste nível, já esperar-se o conhecimento prévio do gênero poema e das figuras de linguagem, muitos alunos demonstraram não estar familiarizados com a leitura literária, quiçá com a leitura em si. Neste sentido, uma investigação maior acerca do NDR dos alunos é fundamental, podendo ser necessário realizar atividades prévias à sequência didática proposta, a fim de possuir dados mais precisos e assim realinhar todas as etapas seguintes. Por vezes, diante da falta de letramento literário, é preciso introduzir questões básicas acerca do gênero poético antes de partir para a leitura central a ser implementada. Todos esses fatores precisam ser considerados e ganham uma proeminência maior quando se trata de uma literatura culturalmente diversa ao senso comum, como a africana.

A implementação do RDM motivou de maneira positiva a atuação da professora responsável pela turma. Segundo ela, a ferramenta é bastante pertinente à aplicação; após a implementação desta pesquisa, ela já utilizou o mecanismo de vivência cognoscitiva-emocional a partir de uma vinheta de novela para introduzir o ensino de literatura de cordel. Além disso, elogiou também outros aspectos da sequência didática, como a inserção de literatura guineense no processo, o que possibilitou a ampliação do conhecimento dos alunos acerca de fatores culturais, inerentes à presença da Língua Portuguesa em outros países.

Por fim, a implementação do RDM encontrou alguns desafios frente ao ensino literário e à implantação da lei 10.630, 11645 nas escolas. Entretanto, eles devem ser a motivação para a continuidade do ensino de leitura literária em sala de aula, pois demonstram que não se pode, em hipótese nenhuma, desistir da educação.

Primeiramente, é preciso um maior incentivo à leitura literária no Ensino Fundamental, a ser realizada de maneira gradual, a depender do nível da turma (nível este que não está associado diretamente ao seu ano escolar). Depois, tratando-se do ensino de literatura africana, faz-se mister sua presença cada vez mais frequente em sala de aula, em vista da superação de estereótipos e da emancipação cognitiva-emocional dos estudantes. Tais fatores ratificam a importância de projetos que visem à formação docente, seja a nível universitário, seja na escola.

Além disso, faz-se necessário reavaliar e reajustar o RDM para implementação em realidades cujo desenvolvimento da aprendizagem está muito aquém do esperado para determinado ano ou série. Desse modo, o nível de desenvolvimento real dos alunos do nono ano desta escola e muito provavelmente da grande maioria das escolas públicas brasileiras deve

impulsionar novas pesquisas do LabFictio (atual grupo de pesquisas na área, vinculado ao PPGL/UFPB) para essa readequação.

.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, T. E. A. **Implementação do Roteiro Didático Metaprocedimental numa turma de Ensino Médio: Eficiência, Eficácia e Reverberações**. Orientadora: Carmen Sevilla dos Santos. 2021. Dissertação (Mestrado em Leituras Literárias) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21203>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos.3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COSSON; R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSTA; R. C. **O ensino da literatura sob uma perspectiva emancipadora: aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM), no Ensino Médio**. Orientadora: Fabiana Ferreira da Costa. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura - Letras Português) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2794>, acesso em 06 set. 2022.
- GIACOMINI, I.; SANTOS, L. W.; TACLA, L. A.; KALBUSCH, T. R.; KOENER, R. M. “Eles não gostam de ler”: análise das estratégias de incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Crátilo**, v. 11, n. 2, p. 75-90, dez. 2018. Disponível em <http://cratilo.unipam.edu.br>. Acesso em 09 de outubro de 2024.
- ISER; W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.
- _____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999a. v. 2.
- _____. **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.

Koerner; Kalbusch; Tacla; Santos; Giacomini. **“Eles não gostam de ler”: análise das estratégias de incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa.** Revista Crátilo, Patos de Minas, v. 11 (2), p.75-90, dez. 2018.

MACÊDO, J. A. **Produção, circulação e mediação literária juvenil: afinal, o que leem os jovens do século XXI?** Orientadora: Daniela Maria Segabinazi. 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

MELO, L. C. A. **Poesia em conflito: marcas identitárias na poesia guineense contemporânea de Odete Semedo, Saliatu da Costa e Tony Tcheka.** Orientadora: Claudia Maria de Souza Amorim. Coorientador: Muniz Gonçalves Ferreira. 2017. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SALA, E. M.; GOÑI, J. O. A teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, C. et ali (Orgs.). Trad. De Cristina Maria de Oliveira. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 231-240.

SANTOS; C. S. G. dos **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface.** Recife: Bagaço, 2009.

_____; C. S. G dos et al. **Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RDM).** João Pessoa, 2016.

_____; C. S. G. dos. **Literatura e Cinema: uma interface metaprocedimental via antropologia literária.** Orientador: Anco Márcio Tenório Vieira. 2017. Tese (Pós-doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

_____; C. S. G. dos. Estética da Recepção e do Efeito ou há um leitor no horizonte? In: SEDYCIAS, João (Org.). **Repensando a teoria literária contemporânea.** Recife: Editora UFPE, 2015.

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. **Espiral de fingimentos: mapeamentos de experiência estética em literatura.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SANTOS, L. B dos. **Experiência estética em looping: solidão e memória no desvelar dos sentidos** (2021). Orientadora: Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos. 2021. Dissertação (Mestrado em Leituras Literárias). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20798>

SEGABINAZI, D. M.; SILVA, R. S. da. O ensino da literatura continua em perigo.... **Revista Língua e Literatura** [s.l], v.17, n. 30, p. 63-78, 2015.

_____. D. M; LUCENA, J. M. de. Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. **Linguagens & Letramentos**, v.1, nº1, p. 118-138, 2016.

SILVA, C. M. da. **BNCC e Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o ensino de leituras literárias**. Orientadora: Fabiana Ferreira da Costa. 2023. Dissertação (Mestrado em Leituras Literárias) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29789>.

TCHEKA, T. **Noites de Insônia na Terra Adormecida**. Gráfica/Editora Escolar, 1996. Bissau: Guiné.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

APÊNDICES

I- Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM)

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Ficcionalização	Definição	A necessidade humana de preencher os vazios, tanto na literatura, quanto nas artes e no cotidiano
	Analogias Explicativas	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; 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; 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.
	Exemplos (em cinema)	<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 exemplo, ter partido por vontade própria ou ido sob ameaça do marido. <i>A Separação</i> : embora não seja divulgado, o espectador pode vislumbrar (ficcionalizar) com quem Termeh tenha escolhido ficar, após a separação dos pais. <i>Peles</i> : já em seu início, uma senhora mostra um álbum com fotos de crianças para um senhor. Esta cena poderá promover perguntas e possíveis respostas no espectador sobre o que aquele homem almeja com tais crianças.
	Exemplos (em literatura)	<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. <i>A Estrada</i> : ao ver a capa do livro e ler o seu título, o leitor pode imaginar várias histórias. <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.
	Perguntas-guia	O que imaginamos quando nos deparamos com indeterminações em um texto ou filme? A partir do título X quais são as suas expectativas em relação ao texto?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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	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. 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. 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.

Exemplos (em cinema)	<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. <i>A Separação</i>: no começo do filme, o espectador pode se questionar sobre quem solicitou o divórcio: Simin ou Nader. <i>Peles</i>: para que serve aquele álbum com fotos de crianças?
Exemplos (em literatura)	<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. <i>A Estrada</i>: a omissão do motivo pelo qual o mundo se encontra num estado caótico. <i>Abril Despedaçado</i>: o quê/quem a personagem Diana viu na <i>Kulle</i> de enclausuramento?
Perguntas-guia	Em que momentos percebo indeterminações no texto/filme? O que não aparece no texto/filme de forma óbvia, mas pode ser concluído de modos diferentes, a depender de cada leitor/espectador? Algo para mim ficou difícil de compreender, pois não estava especificado pelo autor, deixando várias perguntas em aberto?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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 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-guia

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?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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-guia		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?
CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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	Duas crianças estão brincando em balanços, lado a lado. Para um observador, a cada instante os balanços se cruzam. Quando uma criança está na frente, ela está em evidência, enquanto a outra que sai da perspectiva, vai para o plano de fundo. Quando elas se alternam, as perspectivas também mudam. 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. 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
Exemplos (em cinema)	<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 torna-se <i>horizonte</i>. <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. <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.
Exemplos (em literatura)	<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. <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. <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.
Perguntas-guia	Percebi em algum momento que determinado elemento textual esteve em foco, enquanto outro esteve como plano de fundo? De que modo a articulação entre as perspectivas me auxilia na compreensão do texto? As possíveis múltiplas histórias presentes num mesmo filme/romance ajudam a evidenciar ou afastar o foco da narrativa.

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Quebra da <i>Good Continuation</i>	Definição	Rompimento da continuação natural esperada pelo leitor/espectador, obrigando-o a reformular novas possibilidades.
	Analogias Explicativas	Você comprou uma caixa de chocolates, e ao abri-la, ela estava cheia de balas de goma. 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. 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.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i>: a partida de Susana com Ramiro, quando o combinado tinha sido fugir com Octavio. <i>A Separação</i>: quando Nader é acusado de empurrar Razieh escadas abaixo. <i>Peles</i>: a personagem Ana, no fim do filme, termina sem companheiro algum.

Exemplos (em literatura)	<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. <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. <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.
Perguntas-guia	Aconteceu algo no texto/filme que eu não esperava? Em que momento o texto/filme me obrigou a reformular as possibilidades?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Recursive Looping	Definição	Revisitação de algum trecho ou aspecto do texto/filme, porém com novas perspectivas e possibilidades.
	Analogias Explicativas	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. 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. 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.
Exemplos (em cinema)		<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. <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. <i>Peles</i>: o momento do atropelamento na perspectiva da personagem Samantha, e momentos depois na perspectiva do personagem Cristian.
Exemplos (em literatura)		<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. <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. <i>Abril Despedaçado</i>: Gjorg relembra o momento em que foi preso pelo seu pai, por uma desordem em um casamento.
Pergunta Guia		Algum evento ou informação do texto se repetiu? O que mudou desde então?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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	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. Num diálogo face a face, existem muitos elementos que não são ditos, porém podem ser interpretados de diferentes maneiras por parte de quem os observa: gestos com a mão, tom de voz, olhares, entre outros aspectos subjetivos. Em um filme, quando a câmera foca em determinado objeto, quem o assiste cria sentidos para ele, relacionando-o com outros aspectos da história.
Exemplos (em cinema)	<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). <i>A Separação</i>: qual a relevância da cena do piano sendo carregado escada abaixo, para o filme? <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.
Exemplos (em literatura)	<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). <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. <i>Abril Despedaçado</i>: Imaginar que o montanhês que os Vorps viram caminhando na estrada era Gjorg.
Perguntas-guia	Que elementos foram construídos na minha imaginação para preencher as indeterminações do texto/filme? O que não está dito no texto/filme, mas é inferido na imaginação do leitor/espectador?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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 deixada 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 que é 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-guia	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?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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-guia		Como o texto/filme foi apreendido por mim, em sua totalidade? Qual a minha interpretação para o texto/filme?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Significação	Definição	Resposta dada pelo leitor/espectador ao sentido atribuído por ele, que se configura em sua vida pessoal.
	Analogias Explicativas	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. 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 links com sua própria vida. Alguém assiste a um filme sobre amizades 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.

Exemplos (em cinema)	<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. <i>A Separação</i>: se você estivesse no lugar de Simin, acharia que os motivos apresentados seriam suficientes para separar-se de seu marido? <i>Peles</i>: o espectador poderá, a partir do filme, passar a valorizar muito mais do que a aparência física das pessoas.
Exemplos (em literatura)	<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. <i>A Estrada</i>: como você se imaginaria num mundo pós-apocalíptico? <i>Abril Despedaçado</i>: o leitor poderá, a partir da leitura da obra, valorizar bem mais os momentos de paz com sua família.
Perguntas-guia	Como a minha interpretação se relaciona com a minha vida? De que forma a minha vida mudou após a leitura do romance ou apreciação do filme?

CONCEITO	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
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, retiram-se as rodinhas e alguém vai segurando a bicicleta para que ainda tenhamos algum apoio, até o momento em que o adulto solta a bicicleta e a criança consegue se equilibrar sozinha. 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-guia	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?

II- Produção escrita

Experiência de leitura com o poema “Mulher da Guiné”, de Tony Tcheka.

- 1) O que você compreendeu acerca do poema, quais foram as suas impressões?
- 2) Algo não ficou claro para você no texto?
- 3) Dentre os aspectos do poema algo lhe foi familiar, ou seja, o lembrou de suas experiências?
- 4) Algo contrariou o conhecimento de mundo que você tinha antes desse poema, levando-o a reformular conceitos?
- 5) Você percebeu algum elemento que se repetiu ao longo do texto? O que essas repetições provocaram na sua interpretação?
- 6) Que novas informações lhe foram acrescentadas com essa leitura?
- 7) O texto o levou a refletir sobre algo de sua vida? O que?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

III- Entrevista com a professora

Planejamento:

- 1) Geralmente como é a sua metodologia de ensino de literatura?
- 2) Em que momentos você trabalhou literatura com os alunos do nono ano?
- 3) Que dificuldades você encontrou ao propor leitura literária em sala de aula?
- 4) O que você observou de relevante nesta proposta com o RDM? Que aspectos poderiam melhorar?
- 5) O que achou da inserção do cinema na aula de literatura? E da imersão em outra cultura?
- 6) Você encontrou aspectos no RDM que levaria para a sua prática em sala de aula?

IV- Mapeamento de experiência estética do poema “Mulher da Guiné”, de Tony Tcheka

De acordo com minha perspectiva, na leitura do poema “Mulher da Guiné”, identifica-se principalmente o uso da metáfora, de modo que a figura feminina e seus atributos vão sendo comparados a diversos elementos típicos do país. Inicialmente, logo na primeira estrofe, por exemplo, ela é tida como a palmeira verde, uma das plantas mais importantes da qual se tira o óleo usado em pratos típicos. O arco-íris provavelmente faz referência às diversas cores presentes no seu vestuário, as quais enchem os olhos de quem passa. O andar, por sua vez, é descrito como suave, apesar de a mulher carregar tantos pesos (concretos ou não) ao longo da vida. Na terceira estrofe há menção a frutas do território: amendoinha, fole, manga de terra, cabaceira, abacate, goiaba, veludo, a fim de descrever “sabores dos lábios seus” – essa relação foi feita possivelmente porque muitas vezes são as mulheres que plantam, colhem e vendem tais alimentos nas feiras livres diariamente, as chamadas “bideiras”.

Ainda a elogiar suas características físicas em comparação com a natureza, temos referência a belezas naturais nacionais, como a praia de Varella, um dos seus grandes pontos turísticos. O país é marcado por praias e ilhas praticamente desertas, onde vivem ainda algumas tabancas (aldeias) quase isoladas do meio urbano. Ao comparar as qualidades da mulher com as belezas territoriais percebe-se uma valorização da figura feminina, visto que, o nacionalismo é um ponto marcante desse povo.

Mais à frente, citam-se instrumentos musicais tradicionais de percussão, os quais estão em crioulo: korás, bombolons, djembés e nhanheros. A escolha da língua nacional neste momento marca a importância da percussão (atrelada às danças e ritmos) na identidade cultural guineense.

A sétima estrofe é marcada pela crítica social frente à condição em que a mulher é muitas vezes subjugada, sobretudo no verso: “querem-te domesticamente adormecida”. Finaliza-se, entretanto, com a ideia de esperança por melhores tempos: “segue caminhando/ e leva contigo a tua Guiné/ a novos partos de sabura”. Vê-se nessa espera uma relação de sentido entre a capacidade que a terra e a mulher têm de gerar nova vida (“partos”). Pode-se dizer que o país vive um processo de reconstrução pós-guerra de independência. A palavra “sabura”, por sua vez, já explicada, significa felicidade. Espera-se, portanto, gerações futuras que encontrem, enfim, o gozo, gerado a duras penas.

Estruturalmente, há a importante repetição da estrofe “Mulher da Guiné”, que faz referência ao título e ao mesmo tempo enfatiza, a cada vez que acontece, a figura feminina,

enaltecida constantemente pelo eu-lírico ao longo de todo o texto. Essa técnica tanto marca o ritmo de leitura, como ajuda a construir o sentido do poema. Na Teoria do Efeito Estético, podemos descrever a percepção de tal evento como *recursive looping*. Tal repetição gera ainda, ao longo da leitura, a formação mental da imagem da mulher da Guiné a partir das novas informações que são trazidas, sem desconsiderar as antigas que já foram dadas. Essa alternância também lembra o conceito de tema e horizonte, descrito por Iser em **O ato da leitura** – enquanto a estrofe “Mulher da Guiné” está em foco, o leitor é capaz de lembrar das informações citadas antes para descrevê-la, que ficam nesse momento como pano de fundo e vice-versa.

Pode-se dizer que a constante construção da mulher ocorre tanto semanticamente como estruturalmente, na própria forma textual, que lembram as curvas do corpo feminino. Por fim, a evidência dessa personagem marca a tentativa de trazer à tona como protagonista alguém que na sociedade vigente é tratada como invisível. Isso porque em algumas etnias patriarcais ela não tem tanta importância, além disso, carrega ainda o atraso em relação ao desenvolvimento educacional, priorizando-se o seu papel de mãe, cuidadora do lar e, muitas vezes, provedora, em detrimento do aprendizado escolar.

Desse modo, diante de minha análise, o texto carrega fortes referências socioculturais que puderam ser discutidas com os alunos em sala de aula, apresentando assim um pouco da sociedade guineense e destrinchando com eles os sentidos possíveis atribuídos ao texto poético, apesar das dificuldades mencionadas.