

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO PROFLETRAS –
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Compreensão da linguagem metafórica em contos africanos de Mia Couto:
proposta pedagógica apoiada na didática metacognitiva**

Jacqueline Alves de Andrade de Souza

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**COMPREENSÃO DA LINGUAGEM METAFÓRICA EM CONTOS
AFRICANOS DE MIA COUTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA
APOIADA NA DIDÁTICA METACOGNITIVA**

JACQUELINE ALVES DE ANDRADE DE SOUZA

Sob a Orientação da Professora Doutora
Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestra em Letras**,
no Mestrado Profissional em Letras, área de
concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Novembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S996c Souza, Jacqueline Alves de Andrade de, 1980-
Compreensão da linguagem metafórica em contos africanos de Mia Couto: proposta pedagógica apoiada na didática metacognitiva / Jacqueline Alves de Andrade de Souza. - Seropédica, 2021.
199 f.: il.

Orientadora: Roza Maria Palomanes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras, 2021.

1. Metáfora. 2. Metacognição. 3. Contos Africanos. 4. Mia Couto. I. Ribeiro, Roza Maria Palomanes, 1964, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JACQUELINE ALVES DE ANDRADE DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**,
no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e
Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/11/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese /dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro
Orientadora (UFRRJ)

Prof. Dr. Marcelo Andrade Leite
Membro Externo (IFRJ)

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)
Membro Interno (UFRRJ)



Emitido em 2021

TERMO Nº 1206/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 08/11/2021 19:44)

GERSON RODRIGUES DA SILVA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matricula: 1449160

(Assinado digitalmente em 08/11/2021 20:40)

ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matricula: 1795701

(Assinado digitalmente em 09/11/2021 07:47)

MARCELO ANDRADE LEITE

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 007.408.327-94

DEDICATÓRIA

Por sempre abraçarem os meus sonhos, dedico esta dissertação à minha família, especialmente, aos meus pais (in memoriam) e ao meu amado filho Cristian Daniel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre direciona todas as coisas na minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Roza Palomanes, por sua incansável e paciente orientação ao longo de todo processo de desenvolvimento desta dissertação. Destaco também, a minha gratidão por todas as palavras de carinho e de incentivo nos momentos tão difíceis, pelos quais passei.

Agradeço aos professores Gerson Rodrigues e Marcelo Leite, por terem aceitado fazer parte da banca de avaliação do meu trabalho de final de curso e pelas importantes reflexões acerca do direcionamento da minha pesquisa.

Aos meus pais, Giselda e Gabriel, por terem sempre me dado condições para que eu pudesse trilhar os caminhos em busca dos meus sonhos. A presença física de vocês foi suplantada pelas vibrações positivas que, certamente, emanam deste laço eterno entre pais e filhos.

Ao meu filho e ao meu marido pelo incentivo e pela paciência ao longo de todo percurso do Mestrado.

Aos amigos que ganhei em toda jornada no ProfLetras.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura.

Lakoff e Johnson

RESUMO

SOUZA, J. A. de A. de. **Compreensão da linguagem metafórica em contos africanos de Mia Couto: proposta pedagógica apoiada na didática metacognitiva**. Seropédica, RJ. 2021. 199 p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

A presente dissertação tem como foco de pesquisa a contribuição da didática metacognitiva como forma de potencializar a compreensão da linguagem metafórica em contos da literatura africana de Mia Couto. O objetivo principal desta pesquisa consistiu em analisar referências bibliográficas que direcionassem os estudos de forma mais aprofundada, permitindo que as conclusões advindas da pesquisa contribuíssem para a elaboração de um caderno pedagógico, cuja sequência didática fosse capaz de melhorar o desempenho dos alunos no que tange à interpretação de textos, destacadamente, a linguagem metafórica presente nos contos do autor Mia Couto (2009, 2013, 2014). A proposta de pesquisa surgiu da dificuldade apresentada pelos alunos diante das atividades de interpretação de textos com o teor mais metafórico, por isso a sequência didática foi estruturada com propostas pedagógicas apoiadas na didática metacognitiva almejando-se, assim, que os alunos desenvolvam uma prática de leitura mais exitosa e sejam estimulados a administrar o próprio processo de aprendizagem por meio da autorregulação, afinal, vivemos numa sociedade grafocêntrica o que torna imprescindível o ato de ler e escrever de maneira proficiente. A presente dissertação se fundamenta teoricamente nos pressupostos da Linguística Cognitiva com base nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), orientando para uma didática metacognitiva como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de Bandura (1996) e Zimmerman (1998). Através da metodologia da pesquisa-bibliográfica, apoiada por autoras como Lakatos e Marconi (2003) ocorreu a leitura de obras com caráter científico, o que viabilizou a construção da fundamentação teórica da dissertação, a identificação das contradições, a descoberta de repostas para as perguntas efetuadas, a elaboração de um caderno pedagógico e, finalmente, a formulação das conclusões acerca do estudo realizado.

Palavras-chave: Metáfora. Metacognição. Contos Africanos.

ABSTRACT

SOUZA, J.A. of A. of. **Understanding the metaphorical language in African tales by Mia Couto: a pedagogical proposal supported by metacognitive didactics.** Seropédica, RJ. 2021. 199p Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This dissertation focuses on metacognitive didactics contribution as a way to enhance the metaphorical language understanding in African Literature short stories by Mia Couto. This research main objective was to analyze bibliographical references that could guide the studies in a more in-depth way, allowing the conclusions arising from the research to contribute to a pedagogical notebook elaboration of, whose didactic sequence was able to improve students performance with regard to texts interpretation, specially metaphorical language present in Mia Couto's short stories. (2009, 2013, 2014). The research proposal arose from the difficulty presented by the students in face of interpreting texts with a more metaphorical content activities, so the didactic sequence was structured with pedagogical proposals supported by metacognitive didactics, thus aiming for the students to develop a practice of more successful reading and are encouraged to manage their own learning process through self-regulation, after all, we live in a graphocentric society, which makes the reading and writing acts proficiently essential. This dissertation is theoretically based on the assumptions of Cognitive Linguistics based on the studies of Lakoff and Johnson (2002), orienting towards metacognitive didactics as proposed by Palomanes (2018), based on the studies of Flavell (1987), Brown (1978), Flavell and Wellman (1977); Boruchovitch and Gomes (2019) based on the studies of Bandura (1996) and Zimmerman (1998). Through bibliographical research methodology, supported by authors as Lakatos and Marconi (2003), the reading of works with a scientific character occurred, which enabled the theoretical foundation construction of the dissertation, contradictions identification, answers discovery to the questions carried out, a pedagogical notebook elaboration and, finally, conclusions formulation about the study carried out.

Keywords: Metaphor. Metacognition. African Tales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema de domínios	12
Figura 2- Mesclagem conceptual de golpe do baú.....	19
Figura 3- Mapa do continente africano.....	92
Figura 4- Baobá.....	103
Figura 5- Máscaras.....	103
Figura 6- Griot.....	103
Figura 7- Rap 28 fatos desconhecidos sobre a África.....	104
Figura 8- Bandeira moçambicana.....	107
Figura 9- Mia Couto.....	112
Figura 10- Kahoot 1.....	114
Figura 11- Kahoot 2.....	115
Figura 12- Kahoot 3.....	115
Figura 13- Kahoot 4.....	116
Figura 14- Kahoot 5.....	116
Figura 15- O louco.....	125
Figura 16- Um dia bem louco.....	126
Figura 17- Manteiga.....	127
Figura 18- Abobrinha.....	127
Figura 19- Mundo nas costas.....	127
Figura 20- Golpes na Internet.....	131
Figura 21- O golpe ta aí.....	133
Figura 22- Rocheele.....	135
Figura 23- A batata da onda.....	145
Figura 24- Ondas do Coronavírus.....	147
Figura 25- Os elementos da narrativa.....	149
Figura 26- Estrutura do conto.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Planejamento do caderno pedagógico.....	88
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

LC- Linguística Cognitiva

TMC- Teoria da Metáfora Conceptual

HQ- História em Quadrinhos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 Metáforas: do Gerativismo à perspectiva da Linguística Cognitiva.....	9
2.1.1 Metáforas: da visão tradicional à cognitivista.....	11
2.1.2 Alguns caminhos percorridos até a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).....	17
2.1.3 Metáforas e metonímias: processo imbricado.....	21
2.1.4 O uso das metáforas na literatura.....	23
2.1.5 O estudo da metáfora no ambiente escolar.....	27
2.2 Metacognição: aprender a aprender.....	30
2.2.1 Leitura no ambiente escolar: uma repetição de padrões.....	34
2.2.2 Autorregulação: a leitura sob uma nova perspectiva.....	36
2.3 A importância da lei 10.639/03 e o ensino da Literatura Africana na Educação Básica.....	44
2.4 A Literatura Africana de Mia Couto.....	51
3. METODOLOGIA.....	60
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	60
3.2 Questão e contexto de pesquisa.....	62
3.3 Proposta de sequência didática.....	63
4. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	66
4.1 Metáfora Conceptual - uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação.....	67
4.1.1 A sequência didática apresentada por Barros (2018).....	73
4.2 Construção de sentidos: proposta didática para uma nova abordagem de metáfora.....	76
4.2.1 A proposta de mediação pedagógica por Costa (2019).....	79
5. CADERNO PEDAGÓGICO.....	85
5.1 Primeira etapa: sondagem inicial e conhecimento de mundo.....	89
5.1.1 África berço do mundo (1ª parte).....	90
5.1.2 África berço do mundo (2ª parte).....	96
5.1.3 Moçambique pelo olhar de Mia Couto.....	105
5.1.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 1ª etapa.....	113
5.2 Segunda etapa: Metáforas: reconhecer, usar e entender.....	120

5.2.1 As metáforas em um dia bem louco.....	122
5.2.2 O golpe tá aí, cai quem quer.....	129
5.2.3 Tremendo Vacilão.....	136
5.2.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 2ª etapa.....	144
5.3 Terceira etapa: as metáforas nos contos africanos de Mia Couto.....	146
5.3.1 Conto: Inundação.....	148
5.3.2 Contos: Raízes e O coração do menino e o menino do coração.....	156
5.3.3 Conto: Governado pelos mortos.....	165
5.3.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 3ª etapa.....	172
5.4 Considerações finais sobre o caderno pedagógico.....	176
5.5 Gabarito do caderno pedagógico.....	177
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
7. REFERÊNCIAS.....	195

1 INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior no âmbito da Pós-Graduação lato sensu, desenvolvemos um estudo sobre as metáforas aplicadas à área da política. No decorrer dos estudos, percebeu-se o quanto é vasto o campo de pesquisa nesta temática, verificando que a linguagem metafórica está presente em nosso cotidiano, mesmo que a sua produção e interpretação ocorram praticamente de forma inconscientes e o seu uso, inúmeras vezes, seja considerado como um recurso refinado da linguagem e atribuído exclusivamente à área literária.

Partindo deste princípio e através da observação em sala de aula, é possível perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e interpretação de texto, principalmente, quando estas envolvem uma linguagem mais conotativa e dotada de mecanismos expressivos como as metáforas. A presente dificuldade, muitas vezes, é relatada pelos professores das mais diversas disciplinas e especialmente pelos docentes de Língua Portuguesa. Diante de tal fato, muito se questiona sobre as estratégias e os métodos a serem utilizados para sanar tal situação, que vai se acentuando conforme o avanço da série e das demandas cognitivas exigidas nas atividades propostas.

Mesmo perante esta conjuntura, praticamente nada é feito para reverter este quadro. Os modelos de questões que envolvem leitura e interpretação de texto costumam se repetir exaustivamente nos livros didáticos, não proporcionam um aprendizado de qualidade nem promovem a autonomia do aluno, por isso acabam solidificando a mera cópia-colagem de informações explícitas como um padrão do que é leitura, tanto para alunos quanto para professores.

Em consequência deste contexto, muitos alunos não têm o prazer de ler, sentem-se perdidos quando se deparam com uma exigência cognitiva maior na leitura e acabam acreditando que a dificuldade apresentada é culpa da sua própria inapetência, por conta disto, impera a desmotivação para estudar e até mesmo realizar as tarefas propostas. Enquanto aprendizes assumem uma postura passiva, pois não compreendem o seu papel como agentes no processo de aprendizagem.

Alinhando-se à Lei 10.639/03¹, às sugestões propostas por documentos norteadores

¹ Embora a Lei Federal mais atual Nº11.645/08 trate da temática relacionada à cultura africana e indígena, optou-se por usar como referência a Lei Federal Nº 10.639/03, pois constitui a primeira lei que realmente atendeu as reivindicações pela luta antirracista dos Movimentos Negros.

do ensino e diante da emergente necessidade de melhorar o nível de leitura, a presente pesquisa busca analisar o quanto a didática metacognitiva pode contribuir para o melhoramento da competência leitora. Embora os alunos já possuam conhecimentos gerais adquiridos em seus intercâmbios sociais, acredita-se que possam potencializar o sistema de aprendizado e de interpretação se estiverem aptos a gerir e a organizar os próprios processos cognitivos. Esta abordagem, supõe-se, funcionará como um importante apoio no processo de compreensão da linguagem metafórica dos contos africanos, particularmente, na literatura do autor Mia Couto que tem produções com amplo teor metafórico.

Para tanto, propõe-se criar uma sequência didática que comporá um caderno pedagógico em consonância com o estabelecido pela Lei Federal Nº 10.639/03, que atualizou a lei 9.394/96 com algumas normativas, dentre elas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 1).

Tal ideia, tenta agregar duas realidades percebidas em sala de aula: a dificuldade que os discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentam em entender as metáforas nos textos, o que se intensifica quando se trabalha com histórias africanas, pois muitas vezes ocorrem hesitações na compreensão do contexto das histórias, fato este, demonstrado pelos alunos através do estranhamento de algumas ocorrências que são tão comuns na cultura africana. O que se justifica, possivelmente, por uma visão bastante distorcida sobre esta cultura, resultado do domínio de informações equivocadas e com base em conceitos e preconceitos cristalizados socialmente.

A leitura da atual Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para organização do planejamento anual de aulas fomentou ainda mais a motivação para o presente estudo, pois verificou-se que uma das habilidades a ser desenvolvida no 7º ano é a percepção dos efeitos de sentido decorrentes do emprego da metáfora. Em adição, a BNCC deixa claro que outros gêneros textuais podem e devem ser explorados em anos diferentes dos indicados, pois preconiza o contato das crianças e adolescentes com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, destacadamente a arte literária, além de oferecer as condições

para que eles sejam capazes de compreendê-las e fruí-las de maneira significativa, gradativa e crítica. Convém destacar que, segundo a BNCC:

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações [...] (BNCC, 2017, p. 156).

A BNCC estabelece, ainda, que a demanda cognitiva deve avançar gradativamente, de acordo com a série, tendo a sua complexidade articulada por alguns artifícios como: diversidade de gêneros textuais trabalhados, estrutura complexa do texto, leituras que requerem processos mentais com a devida articulação de informações e reflexões sobre o texto em estudo. Além do que, deve-se considerar a diversidade cultural em diferentes manifestações, nesta pesquisa particularmente na Literatura, objetivando ampliar o repertório de conhecimentos dos alunos, sem contar, com a importante interação com o diferente.

Além da BNCC, há três descritores previstos pela matriz de referência do 7º ano, que pretende-se cumprir com a proposta de uma sequência didática, a saber: inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto, inferir uma informação implícita em um texto e identificar o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem com valor homonímico, metafórico ou metonímico.

Dito isto, uma das hipóteses da qual se parte para propor a pesquisa é de que a dificuldade apresentada pelos alunos para interpretar histórias com um teor mais metafórico, neste estudo especialmente contos africanos, vem da falta de conhecimento sobre a cultura daquele continente que é diversa, o que dificulta o processo de entendimento do contexto da narrativa e de determinados acontecimentos, elementos estes que direcionam a compreensão das metáforas. Afinal, como afirma Kleiman (2002, p. 20) “[...] parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico.”

Além disso, existe uma tendência à superficialidade da análise textual e o hábito de responder somente às questões objetivas e de fácil localização no texto. Na realidade, ainda hoje, persiste o peso da tradição do ensino de gramática limitado à metalinguagem e o ensino

de leitura muitas vezes ancorado no nível literal. Tais práticas, levam o aluno a cognitar dentro de padrões esperados, para que assim possa haver a aprovação no final do ano letivo. Boa parte dos alunos não foram ensinados a praticar uma leitura consciente, na qual assumam a função de coautores da construção dos sentidos do texto, afinal, muitas atividades de leitura e interpretação favorecem apenas uma perspectiva de análise padronizada.

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa será norteadas por pressupostos da Linguística Cognitiva [(c.f. Palomanes e Martelotta (2011) e Ferrari (2018))] e sobretudo no que tange à metáfora [(c.f. Lakoff e Johnson (2002))], orientando para uma didática metacognitiva como propõem Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977) e Boruchovitch e Gomes (2019) embasadas em Bandura (1996) e Zimmerman (1998).

O estudo das obras destes autores será adotado por acreditar-se que a metacognição constitui a melhor metodologia a ser utilizada nos contextos em que se busca alcançar a construção de significados estruturados em torno de um dinamismo intelectual e mental. Também para o desenvolvimento desta pesquisa, das conclusões que serão construídas e da criação do caderno pedagógico, além dos já citados, outros autores terão suas obras analisadas para o enriquecimento cultural e informativo desta dissertação.

Acrescenta-se, também, a este repertório de pesquisa, a participação em diferentes congressos, palestras, cursos e colóquios com o intuito de potencializar ainda mais o caráter informativo desta dissertação e agregar conhecimentos para a futura elaboração da sequência didática que comporá um caderno pedagógico.

Sendo assim, almejando-se levar os alunos à proficiência leitora de contos africanos que mesclam aspectos culturais e inúmeras metáforas, serão propostas, para tanto, algumas atividades que comporão um caderno pedagógico com os seguintes encaminhamentos: estímulo ao uso consciente, via didática metacognitiva, de estratégias que possam levar os alunos a vencer as dificuldades de compreensão do texto, incentivo ao reconhecimento e funcionalidade das metáforas cotidianas, percepção de que as palavras podem ampliar seus sentidos e acumular significados de acordo com o contexto, promoção do contato dos alunos com a cultura africana e estudo direcionado das metáforas presentes nos contos do autor moçambicano Mia Couto.

Através de tais expedientes, espera-se que a aplicação das atividades propostas, ao serem mediadas pelo professor, possam levar os alunos a recorrerem ao uso de estratégias, numa autogestão da aprendizagem, ou seja, devem agir conscientes da importante tarefa de autogerir seus estudos de forma atuante, para alcançar o êxito nas tarefas que envolvam leitura e interpretação de texto e, conseqüentemente, o entendimento das metáforas.

Este novo direcionamento sobre o ato de aprender, tem como base a didática metacognitiva, que se alinha diretamente à proposta dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) que sinalizam como um dos seus pilares a importância de *aprender a conhecer*, afinal, o aluno precisa ser incentivado a buscar a autonomia na condução dos seus estudos, entendendo-se que:

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. (BRASIL, 1997, p. 52).

Além do mais, espera-se que a sequência didática elaborada estimule os alunos a compreenderem que a metáfora é usada habitualmente, constituindo um processo cognitivo que permite a extensão de usos e ideias a outros contextos, o que possivelmente, ajudará na construção dos sentidos necessários para as diversas leituras com as quais terão contato, dentro e fora do contexto escolar. Portanto, despertar a atenção dos alunos para a ocorrência das metáforas no cotidiano irá conduzi-los à percepção de que tal fenômeno linguístico está constantemente presente nas práticas da oralidade como também da escrita, não constituindo um fenômeno literário isolado e distante da realidade comunicativa deles.

Outrossim, entende-se quão importante deve ser a proposição de atividades que forneçam informações para que os alunos conheçam Mia Couto e, paralelamente, um pouco da riqueza cultural africana, sobretudo elementos e acontecimentos sobre Moçambique, terra natal do autor que terá alguns de seus contos analisados neste trabalho. Através destes conhecimentos, os alunos possivelmente entenderão a conjuntura na qual os textos foram produzidos e terão maiores possibilidades de articular informações e decodificá-las para o entendimento das metáforas.

Sobre isto, Lakoff e Johnson (2002) salientam que a compreensão mútua pode ser difícil quando as pessoas não compartilham da mesma cultura, os mesmos valores e os mesmos princípios. Apesar disso, é possível haver uma negociação de sentido através da conscientização de que as experiências de mundo são diferentes e devem ser respeitadas. Isto posto, quanto maior o grau de conhecimento do leitor sobre um determinado assunto, menor será a sua dependência em relação ao texto no processo do pleno estabelecimento da construção dos sentidos, afinal, atividades de leitura que ultrapassam o nível literal, requerem a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais.

Somado ao já mencionado, não como objetivo central, no entanto intrinsecamente atrelado a ele, espera-se alcançar, como um dos resultados do trabalho, que na aplicação prática a sequência didática construída desperte e intensifique nos alunos uma postura respeitosa e empática em relação às diferentes culturas, ou seja, que o conhecimento advindo do percurso de estudos e trabalhos, possam ir além de aspectos linguísticos e mobilize nos discentes valores reais de tolerância e consideração à pluralidade.

Convém destacar também, que houve uma reformulação da proposta inicial deste trabalho, pois em decorrência da pandemia de Covid-19, tornou-se incerto o cumprimento do calendário escolar do ano de 2020 e aulas remotas foram adotadas como recurso de ensino. Diante deste fato, ficou inviável manter a estrutura inicial planejada, por isso optou-se pela adoção de uma pesquisa bibliográfica, pois seu caráter exploratório, com o exame de materiais de domínio público já produzidos, permite a análise de estudos anteriores acerca da temática desta dissertação.

A presente dissertação, então, foi paulatinamente elaborada através da análise de materiais científicos e se apresenta em 5 partes. O primeiro capítulo, após a Introdução, é constituído pela Fundamentação Teórica, na qual ocorre uma contextualização inicial acerca de aportes teóricos sobre a Didática Metacognitiva e a Linguística Cognitiva (doravante LC). Posteriormente, constituindo subcapítulos mais aprofundados, abordou-se: o estudo das metáforas (definição, linhas de estudo, uso cotidiano, aplicação literária e abordagem no âmbito escolar), didática metacognitiva (evolução dos estudos sobre a temática, abordagem escolar no ensino da leitura e a autorregulação na leitura), a importância da lei 10.639/03 e o ensino da Literatura Africana e a literatura de Mia Couto. No segundo capítulo, é apresentada

a Metodologia, ou seja, o direcionamento da pesquisa, o contexto e o aporte teórico que estrutura a sequência didática do caderno pedagógico.

Na sequência, segue o terceiro capítulo constituído pela Pesquisa Bibliográfica, que permitiu uma análise dos trajetos de estudo percorridos por outros autores e suas contribuições para a presente dissertação. No capítulo seguinte, todas as etapas de estudos se coadunam para a produção de um caderno pedagógico, cuja sequência didática foi composta por etapas direcionadas para se atingir os objetivos propostos. No penúltimo capítulo, apresentam-se as considerações finais e a análise geral desta dissertação. Por último, as referências bibliográficas usadas ao longo do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do princípio de que a linguagem e o pensamento não são apenas competências natas, constituídas por processos independentes e totalmente desvinculados entre si, é possível considerar que o significado das palavras desenvolve-se através de uma construção mental, na qual interagem e corroboram diversos fatores extralinguísticos relacionados com as nossas experiências com o mundo que nos cerca.

Neste sentido, diante de várias teorias que visam explicar o funcionamento da linguagem, adotou-se nesta pesquisa a LC, pois os seus estudos acerca da construção dos significados destacam-se por considerar uma visão integradora entre linguagem, pensamento e experiência. Apresentando-se como uma nova perspectiva, este processo de integração também se evidencia por sua importante relevância na orientação dos estudos sobre a composição e o entendimento das metáforas, que deve considerar o quanto a língua é carregada de cultura em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e lexical) e, até mesmo, nos recursos não verbais que reforçam a mensagem como destaca Carvalho (2004).

Percebendo-se a magnitude dos aspectos culturais ligados ao processo de criação das metáforas e compreendendo a importância dos estudos acerca da Literatura Africana no contexto escolar, para fins de pesquisa, foi selecionado o autor Mia Couto, pois suas obras possuem material suficiente para o desenvolvimento do trabalho pretendido. Optou-se, por escolher também, prioritariamente, um autor africano de língua portuguesa para que não se usassem textos recontados ou traduzidos, o que poderia interferir na utilização das metáforas que se relacionam à perspectiva cultural do autor.

Diante da proposta desafiadora de verificar os meios mais eficazes para promover o pleno entendimento das metáforas nos contos de Mia Couto e, conseqüentemente, uma melhora na competência leitora dos alunos, esta pesquisa sustenta-se nos pressupostos da didática metacognitiva, cujo fundamento coloca em foco o uso de estratégias para potencializar a compreensão leitora e a autonomia do leitor, através de um princípio de autorregulação da aprendizagem, opondo-se assim, ao automatismo e a análise superficial do texto que, muitas vezes, se constitui como um processo de leitura na escola.

Dando início ao aprofundamento de todo repertório de pesquisa que compõe esta dissertação, na sequência, trataremos da mudança de perspectiva nos estudos sobre as

metáforas, os principais pressupostos teóricos que a fundamentam, o seu uso no contexto cotidiano e na literatura de modo geral, as metáforas nos contos de Mia Couto e a abordagem aplicada nos estudos em sala de aula.

2.1 Metáforas: do Gerativismo à perspectiva da Linguística Cognitiva

As metáforas estão em conversas e textos cotidianos, apresentando-se de uma forma mais especializada do que se possa imaginar. Afinal, a relação entre expressões metafóricas e certas áreas do conhecimento e da atuação humana revelam intenções que podem estar implícitas, ou seja, pode ser um modo de se pensar antes mesmo de se usarem as palavras. Conforme asseveram Lakoff e Johnson (2002, p.45), “[...] nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.” Alguns motivos explicam o uso das metáforas e entre eles a similitude do mundo objetivo, a incapacidade de abstração, a pobreza relativa do vocabulário disponível para transmitir tantas ideias, além do prazer estético da caracterização criativa.

Considerando-se esta complexidade presente nas construções metafóricas e partindo do princípio de que a linguagem não constitui um componente autônomo da mente, a LC, diferente de outras abordagens como o Gerativismo, destaca-se por atribuir grande relevância às metáforas, pois de acordo com Ferrari (2018, p.14) “[...] o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado.”

Através de uma visão racionalista, de acordo com Palomanes e Martelotta (2011), o Gerativismo proposto por Chomsky, desde seu surgimento no final da década de 1950, defende a ideia de que a linguagem possui um sistema de conhecimento inato e autônomo, não havendo, pois, relação com outros sistemas cognitivos. Opondo-se a alguns dos pressupostos gerativistas como a modularidade da mente, linguistas como George Lakoff e Charles Fillmore, através de seus questionamentos, propuseram uma nova abordagem sobre os fenômenos da linguagem, resultando daí o surgimento da LC.

Adotando uma nova perspectiva, a partir da década de 1980, a LC passou a constituir um caminho relevante para os estudos, cujo entendimento compreende a linguagem como parte integrante da cognição humana, pois reflete a interação de fatores culturais,

psicológicos, comunicativos e funcionais. Em razão disto, só pode ser entendida e estudada sob o contexto de uma visão real de conceptualização e processamento mental. Em outras palavras, os significados das palavras são orientados pela construção cognitiva aprendida e pelo compartilhamento de crenças socioculturais, o que sugere uma visão enciclopédica do significado linguístico, que não deve ser tratado independente do contexto.

Dada a importância da metáfora, torna-se imperioso o seu entendimento efetivo, contudo, na prática, nem sempre isto acontece, pois em face de alguns enunciados metafóricos presentes nos textos, os alunos encontram dificuldade de compreensão, porque estão acostumados a realizar uma leitura superficial e muitas vezes ignoram a necessária ativação e conexão de informações que relacionam estrutura linguística, conteúdo conceptual e ações interativas, conforme asseveram Palomanes e Martelotta (2011, p. 179) “[...] os significados não são elementos mentais únicos e estáveis, mas resultam de processos complexos de integração entre diferentes domínios do conhecimento.”

Normalmente, produzimos inúmeras metáforas no nosso cotidiano, mas como costumamos agir e pensar de forma quase automática, seguindo apenas certas linhas de conduta quase inapreensíveis, tal fato muitas vezes não é percebido, por isso a grande dificuldade não consiste no ato de produzir metáforas, mas no seu entendimento quando precisam ser analisadas nas atividades de leitura e interpretação. Portanto, entende-se que uma didática metacognitiva pode orientar o aluno a um empoderamento reflexivo sobre construções metafóricas, ou seja, conduzir o aluno à percepção de sua capacidade de articular conhecimentos prévios a informações textuais para compreender as metáforas ali presentes.

Outro importante ponto destacado pelos estudos de Lakoff e Johnson (2002) é o entendimento de que as metáforas subordinam-se aos valores fundamentais de cada cultura, desta forma, não é possível desvencilhar as prioridades atribuídas a esses valores e suas metáforas pelos subgrupos que as utiliza e, até parcialmente, dos valores pessoais de cada um. Sobre este fato, os pesquisadores salientam que:

Os indivíduos, como os grupos, fixam prioridades diversas e definem o que é bom ou virtuoso para eles de diferentes maneiras. Nesse sentido, eles são subgrupos de um grupo. Com relação ao que é importante para eles, seus sistemas de valores individuais são coerentes com as principais metáforas orientacionais da cultura dominante. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 74).

Após um breve panorama sobre a visão do Gerativismo acerca da linguagem e as novas considerações por meio da LC, complementando ainda mais esta pesquisa, segue o estudo mais centrado na Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC) que foi concebido por Lakoff e Johnson.

2.1.1 Metáforas: da visão tradicional à cognitivista

Através da análise do percurso histórico dos estudos acerca da metáfora é possível verificar que grandes mudanças ocorreram na forma de conceituá-la e concebê-la. Na tradição retórica, a metáfora era considerada como um mero ornamento linguístico, apenas um recurso poético e, como tal, deveria ser evitado quando se pretendesse falar objetivamente. No ocidente, por volta de IV a.C, Aristóteles foi responsável por introduzir o conceito mais antigo de metáfora, considerando-a como um uso nobre e elevado da língua em decorrência do emprego de termos raros.

Conforme Sperandio e Assunção (2011), nesta perspectiva adotada por Aristóteles, o uso metafórico era limitadamente linguístico e não conceptual; as metáforas eram desvios de usos das palavras e, além disso, a razão para seu uso se estabelecia apenas na intencionalidade de designar a similaridade existente entre os termos, desta forma caracterizando uma essência sobre o mundo através da comparação entre coisas dotadas de aspectos semelhantes.

Contudo, a partir da década de 1970, uma mudança paradigmática marcante leva a uma reformulação na maneira de se conceber a objetividade, a compreensão, a verdade, o sentido e a metáfora. Através da análise minuciosa de diversos enunciados, foi proposta por Reddy (1979) a metáfora do canal. O pesquisador aponta que a linguagem é concebida como um canal que transfere corporeamente as ideias de uma pessoa para outra, pois ao ouvir, ou ler o que alguém comunica, os sentimentos e pensamentos comunicados são assimilados.

Contrapondo-se à visão tradicional e avançando ainda mais em relação aos estudos de Reddy, em 1980, George Lakoff e Mark L. Johnson, apresentaram a teoria da metáfora conceptual através do livro *Metaphors we live by*, traduzido em 2002 para o português com o título *Metáforas da vida cotidiana*. Esta obra constitui um marco importante para a nova conceitualização de metáfora, pois em vez de ser considerada como um mero recurso de

ornamento linguístico, passou a ser considerada como um importante elemento para a compreensão do mundo, da cultura e até de nós mesmos.

Em seus estudos, Lakoff e Johnson (2002) demonstram que a metáfora é utilizada cotidianamente e encontra-se implantada em nosso sistema conceitual ordinário, norteador, desta forma, os nossos pensamentos e as nossas ações. Neste sentido, a metáfora é considerada essencial à compreensão humana, pois consiste em um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas, que se constroem através da relação do homem com o meio e com as outras pessoas.

Ainda sobre o estudo das metáforas, Kövecses (2010b) destaca que para a LC, a metáfora pode ser definida como a compreensão de um domínio em termos de outro domínio conceitual, ou seja, uma organização coerente de experiência constituída é transferida para outra situação, através de um mapeamento que encontra correspondências entre a origem e o destino. Denomina-se domínio-fonte, o domínio conceitual no qual se emprega um conceito mais concreto de onde se extraem expressões metafóricas para entender um outro domínio conceitual. Já o domínio-alvo constitui o domínio conceitual assim entendido e é formado por conceitos mais abstratos.

Esta forma de considerar a metáfora foi amplamente estudada e difundida por Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48) que afirmam que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Entende-se que, ao metaforizarmos, cognitivamente focalizamos um aspecto determinado de um conceito em detrimento de outro, ou seja, a compreensão ocorre em termos de domínios inteiros e não em termos de conceitos isolados. Simplificadamente, a compreensão de uma experiência ocorre através de outro tipo de experiência, pois os princípios gerais de compreensão implicam sistemas inteiros de conceitos ao invés de meras palavras ou conceitos individuais.

Os autores salientam que as nossas experiências humanas, vivenciadas através de atividades cotidianas, geram uma série de expressões metafóricas baseadas nos valores de cada cultura; na cultura ocidental moderna, por exemplo, o tempo é considerado como um bem valioso, por isso uma série de expressões podem ser construídas com base no conceito tempo é dinheiro, como exemplificam Lakoff e Johnson (2002, p. 50): “Como você gasta o seu tempo hoje em dia; Eu não tenho tempo para te dar; Você deve calcular o seu tempo.” Na

prática, os autores representam as metáforas conceptuais por meio de um mapeamento estruturado sistematicamente, como se pode destacar no esquema a seguir:

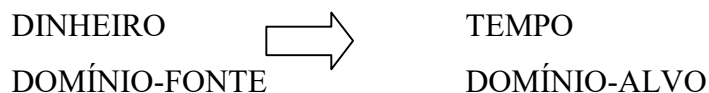


Figura 1: Esquema de domínios
Fonte: A pesquisadora

Nesta perspectiva cognitivista, os indivíduos dividem o mundo e criam categorias associadas à sua própria condição de seres humanos, para assim, poder manipulá-las em suas próprias vidas. Deste modo, a estrutura gramatical não está dissociada do significado, sendo o sentido uma atividade conjunta que pressupõe cooperação concatenada a operações de projeção e transferência entre domínios.

Os domínios conceptuais, de acordo com Palomanes e Martelotta (2011), constituem um conjunto de conhecimentos estruturados, são espaços de referência que são ativados por formas linguísticas e corroboram assim para a construção dos significados. Os domínios estáveis são estabelecidos pelo armazenamento de conhecimentos na memória pessoal ou social, isto é, informações partilhadas ao longo da existência humana.

Sem um caráter absoluto, Kövecses (2010b) considera que a maioria dos domínios de origem (fonte) comuns incluem: saúde e doenças, o corpo humano, animais, máquinas, ferramentas, edifícios e construções. Já os domínios de destino (alvo) comuns incluem: emoção, desejo, moralidade, pensamento, sociedade, religião, relações humanas, comunicação, eventos e ações, tempo, vida e morte. As metáforas conceptuais costumam ser unidirecionais em sua maioria, mas, às vezes, a origem e o destino podem ser revertidos. Geralmente, quando há esta inversão, o significado costuma ser diferente e ocorre, mais comumente, quando dois substantivos estão relacionados.

Este processo de reversão pode ser verificado no exemplo dado por Kövecses (2010b, p. 28)² “Tome, por exemplo, a declaração metafórica *Este cirurgião é um açougueiro*. Sua versão invertida também é aceitável: *Este açougueiro é um cirurgião*. No entanto, neste caso, há uma mudança de significado.” Analisando o exemplo, é possível perceber que a

² Estas e as demais traduções deste texto são de minha responsabilidade.

primeira estrutura apresenta um aspecto negativo ao considerar o cirurgião como açougueiro, ou seja, alguém que corta a carne e a manipula sem precisão e maiores cuidados. A declaração inversa do açougueiro como cirurgião é positiva, pois indica um trabalho minucioso ao manipular e cortar a carne.

Diante das novas considerações e estudos apresentados por Lakoff e Johnson (2002), a metáfora passou a figurar como uma operação cognitiva fundamental, o exemplo dado anteriormente confirma tal concepção, pois para que haja a compreensão do enunciado e da sua inversão, é fundamental ir além da informação dada, já que se faz necessária uma interação entre as informações, o conhecimento pré-existente do conhecedor e do contexto, afinal, ao usarmos uma metáfora, mesmo que despretensiosamente, aderimos a uma cadeia de analogias filiada a uma visão de mundo.

Tendo em vista estas novas considerações, é importante frisar que algumas metáforas só terão sentido se estiverem atreladas a um determinado contexto, também é verdade, que a mesma frase pode ser interpretada de formas diferentes de acordo com quem fala ou ouve o enunciado. Ao estabelecer um aspecto de similitude na criação da metáfora, outros são encobertos, desta forma, nota-se que a estruturação metafórica é apenas parcial e não total, porque um conceito é entendido em termos de outro sem que de fato o seja, como expõem Rezende et al. (2011, p. 3) “Assim, percebe-se que a similaridade não é pré-existente, ela é criada pela metáfora.”

Atuando neste processo de seleção e construção de sentidos, a linguagem e a cultura estão intrinsecamente ligados e formam uma rede de significância, como afirma Kövecses (2010a). Pode-se entender a cultura como um processo que requer a cooperação de um grupo de pessoas que vive em um ambiente social, histórico e físico, dando sentido as suas experiências de uma maneira quase que unificada. Todos os seres humanos, com exceção dos que nascem com comprometimentos físicos, possuem a mesma capacidade para operações cognitivas, entretanto não operam de forma necessariamente idêntica.

Um grande número de metáforas é empregado por falantes nativos das mais diferentes línguas e algumas delas, em sua maioria conceptuais, podem apresentar um caráter quase universal. Segundo Kövecses (2010a), tal fato se explicaria, pois boa parte das experiências humanas elementares ocorrem da mesma maneira. A felicidade, por exemplo, costuma ser atribuída a construções metafóricas ligadas ao vocabulário que denota elevação,

conceitos que lembram a ideia de uma orientação para cima. De fato, quando estamos felizes tendemos a ser fisicamente para cima e esta experiência é comum.

Neste sentido, os conceitos de relações espaciais também representam o cerne do sistema conceitual, pois, através deles, é possível atribuímos sentido ao espaço através de projeções situadas a partir do nosso próprio corpo. Sobre esta linha de raciocínio, Lakoff e Johnson (2002) já consideravam as metáforas orientacionais como um outro tipo de conceito metafórico, cuja particularidade é a organização de todo um sistema de conceitos em relação a outro e sua construção se dá substancialmente através de termos que designam a orientação espacial.

Assim, noções como *direita, esquerda ou na frente e atrás*; são pares orientacionais centrados no próprio corpo humano para localizar as coisas no espaço e, embora sejam experiências físicas em sua natureza, geram metáforas que podem variar de uma cultura para outra, como, por exemplo, o conceito de futuro que de acordo com Lakoff e Johnson (2002), em algumas culturas, relaciona-se ao que está diante de nós; enquanto, em outras, ao que está atrás de nós. Pretende-se, assim, deixar claro que um conceito espacial dará base a diferentes metáforas, variando conforme as experiências que a fundamentam, o que é mostrado nos exemplos de (1) a (3), a seguir, retirados de Lakoff e Johnson (2002, p. 60-64):

- (1) Eu estou me sentindo para cima. (FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO)
- (2) As coisas estão prosperando. (BOM É PARA CIMA; MAU É PARA BAIXO)
- (3) Ele não conseguiu ficar acima de suas emoções. (RACIONAL É PARA CIMA; EMOCIONAL É PARA BAIXO)

Além das metáforas orientacionais, a tentativa de lidar racionalmente com as próprias experiências em termos de objetos e substâncias dá base para outro grande grupo de metáforas denominadas ontológicas. Estas nos permitem o entendimento de coisas abstratas como entidades ou substâncias que podem ser manipuladas de diferentes formas: quantificar, categorizar, identificar causas, agrupar etc. Alguns exemplos dados por Lakoff e Johnson (2002, p. 77-78) ilustram esta afirmação:

- (4) Aquela foi uma boa pegada. (REFERIR-SE)
- (5) Há tanto ódio neste mundo. (QUANTIFICAR)
- (6) Ele fez aquilo de raiva. (IDENTIFICAR CAUSAS)

As metáforas ontológicas são amplamente aplicadas no processo de personificação, no qual objetos físicos são concebidos como pessoas. Contudo, não há um processo geral e único, pois para Lakoff e Johnson (2002, p. 88), “A personificação é, pois, uma categoria geral que cobre uma gama de metáforas, cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de considerá-la”. Assim, afirmar que *a inflação é um adversário*, denota uma consideração diferente apenas de considerá-la metaforicamente como uma pessoa.

Constituindo o grupo dos três principais tipos de metáforas conceptuais, as estruturais são aquelas que concebem um conceito abstrato a partir de outro concreto estabelecendo a relação entre os domínios e, assim como as metáforas ontológicas e orientacionais, as metáforas estruturais fundamentam-se nas nossas experiências. Ao dizermos que *discussão racional é guerra*, uma série de conclusões podem ser extraídas orientando para algo que compreendemos mais prontamente, ou seja, um conflito físico.

Reafirmando o que já foi mencionado, vale enfatizar que, diante da intensa produção de metáforas, algumas podem ser potencialmente universais, não sendo, contudo, as mesmas expressões linguísticas nas diferentes linguagens que possuam uma metáfora conceitual específica. Além disso, as interpretações atribuídas às diferentes situações são particulares, podendo variar interculturalmente, ou até mesmo, dentro de uma própria cultura, quando um pequeno grupo estrutura um enquadramento particular denominado por Kövecses (2010a) como *construção alternativa*. Dentro deste princípio, Sperandio e Assunção (2011, p. 13) explicam que “A variação também é possível dentro de uma mesma cultura, sendo essa variação resultante de dimensões que incluem social, regional, étnico, estilo, subcultura, diacrônico e individual.”

Considerando que as pesquisas científicas acerca da linguagem são responsáveis pela confirmação de hipóteses, mudanças de conceitos e por contribuições importantes para o ensino da língua, na sequência, serão apresentadas algumas concepções e linhas de estudo que ampliaram horizontes e permitiram que Lakoff e Johnson, à luz dos pressupostos em LC, passassem a considerar a natureza conceptual das metáforas.

2.1.2 Alguns caminhos percorridos até a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)

Partindo da premissa de que o processo de significação das palavras não consiste na simples definição *estática* do dicionário, desde 1980, muitas pesquisas desenvolvidas dentro da LC buscam demonstrar que a construção dos significados emerge de um processo integrado, que leva em conta a captação dos dados da experiência ancorados pelo nosso universo cultural.

Sabidamente, “[...] os idiomas existem enquanto parte de universos culturais mais vastos”, assim ressalta Mía Couto (2011, p. 15). Pode-se, deste modo, afirmar que não há separação entre linguagem, cultura e cognição, pois estes elementos estão interligados, tendo as palavras a função de tentar representá-los e sendo a Literatura uma das concretizações deste processo. Isto posto, a compreensão do discurso depende da ativação de saberes acumulados pelo leitor em interação com o texto, de modo especial, os frames e os esquemas imagéticos.

Neste sentido, a LC, de acordo com Ferrari (2011), se posiciona considerando que o contexto orienta a construção do significado, através de um processo estruturado e ordenado por aspectos do conhecimento a que uma palavra dá acesso de acordo com a sua aplicação. Diante deste posicionamento, é possível se verificar o quanto os significados das palavras podem variar de acordo com os elementos linguísticos circundantes, conforme os exemplos apontados abaixo³:

- (7) Mantenha a calma! Não perca a cabeça!
- (8) Estou com dor de cabeça.
- (9) Hoje, estou sem cabeça para estudar.
- (10) Não esquite a cabeça! Tudo dará certo.

Dadas as construções acima, é possível verificar que o significado da palavra *cabeça* variou transmitindo diferentes ideias: em (7) a ideia de controle psicológico, em (8) parte do corpo, em (9) a ideia de estar sem concentração e em (10) a ideia de não se preocupar.

³ Exemplos dados pela própria pesquisadora.

Desta maneira, percebe-se que diferentes realizações ocorrem por extensão de significados, conforme o emprego da mesma palavra em enunciados distintos, ou seja, diferentes contextos de uso.

Dentro da perspectiva da LC, por meio de diferentes vertentes, muitos estudos buscaram demonstrar que o processo de formação de significados é extremamente complexo e envolve toda uma articulação mental, que extravaza o âmbito da mera estrutura gramatical. Algumas teorias deste arcabouço teórico serão apresentadas nesta dissertação, pois dão suporte à presente pesquisa e traçam o caminho científico percorrido até a TMC.

Para iniciar, a Semântica de Frames foi desenvolvida, em 1977, pelo linguista americano Charles Fillmore. O pesquisador afirma que o significado das palavras se subordina a frames, ou seja, a escolha de uma palavra ou expressão, ativa o acesso a estruturas de conhecimentos armazenados em cenas alicerçadas pelas experiências vividas.

Quando se usa, por exemplo, a expressão *mãe solteira*, várias informações são ativadas e se conectam para o entendimento, ou seja, é necessário ter registros armazenados acerca dos conceitos: mulher, casamento, solteira e maternidade. Ainda sobre os frames, algumas particularidades podem ser destacadas: pode expressar diferenças no domínio social de uso da palavra (ex.: culpado x inocente) no contexto jurídico; algumas palavras podem denotar a mesma ideia, mas a partir de frames diferentes (ex.: terra x solo) e um mesmo termo pode apresentar significados distintos, de acordo com o frame (ex.: controle de imagem). Sobre isto, Ferrari (2011, p. 53) ressalta que “[...] a noção de frame traz implicações ao entendimento de noções problemáticas como significado e conceito.”

Outra linha de estudo importante foi desenvolvida por Ronald Langacker (1987) que consolidou a noção de domínio para referir-se à estruturas armazenadas permanentemente na memória semântica. De acordo com Ferrari (2011, p. 49) “O autor argumenta que domínio é o contexto de caracterização da unidade semântica, destacando como domínios mais básicos aqueles que se apresentam estreita ligação com a experiência corporal: espaço, visão temperatura, paladar, pressão, dor e cor.”

Nesta acepção, a descrição semântica de uma expressão pressupõe uma visão integradora, cuja abrangência é complexa e, possivelmente, enciclopédica. Então, para Langacker (1987), as predicções são organizadas hierarquicamente e denominadas de domínio matriz. Diante da palavra *dedo*, por exemplo, existe uma dependência de significado

ligado ao conceito de pé ou mão (dependendo da contextualização), que por sua vez, liga-se ao domínio corpo e, finalmente, espaço. No entanto, vale destacar que algumas predicções não requerem necessariamente uma hierarquização, pois dependem de um domínio matriz complexo, ou seja, de uma especificação semântica que direcione a interpretação.

Por sua vez, a Teoria dos Espaços Mentais desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997) defende que espaços mentais são criados conforme o desenvolvimento do discurso; em outras palavras, representações estruturadas cognitivamente surgem conforme o ato de comunicação acontece. A base deste processo envolve elementos fundamentais: falante, ouvinte(s), lugar e momento da enunciação. A partir desta base, outros elementos que ultrapassam o contexto da declaração também são ativados, como exposto por Ferrari (2011, p. 109) “[...] falamos de passado e do futuro, de lugares distantes, de hipóteses, de arte e literatura e também de cenários que só existem em nossa imaginação.”

Ainda sobre os espaços mentais, Palomanes e Martelotta (2011) destacam que são operadores do processamento cognitivo e possuem um caráter dinâmico e sequencial, pois são produzidos conforme falamos e ativam conhecimentos compartilhados pelos interlocutores, uma vez que são internamente estruturados por domínios estáveis. A ativação dos espaços mentais ocorre através de conectores, também conhecidos como construtores de espaços mentais. Observe o exemplo a seguir:

(11) Nos anos 80, surgiu a lambada.⁴

A expressão temporal *nos anos 80* constitui um construtor de espaço que situa o enunciado no aspecto temporal de passado, a situação construída pela forma verbal *surgiu* representa o evento, enquanto o espaço de base concebe a realidade do falante situada no momento presente. O sentido, então, é construído com o foco no passado, vislumbrando-se o presente como o ponto de vista do momento de fala.

A integração conceptual ou mesclagem, ainda dentro da teoria dos espaços mentais, consiste no processo de construção do significado e a na nossa habilidade para inventar novos sentidos. Esta operação mental, de acordo com Ferrari (2011), compreende a projeção parcial

⁴ Exemplo dado pela própria pesquisadora.

entre dois espaços iniciais (inputs), que permite uma correspondência entre elementos análogos. O esquema a seguir ilustra esta definição:

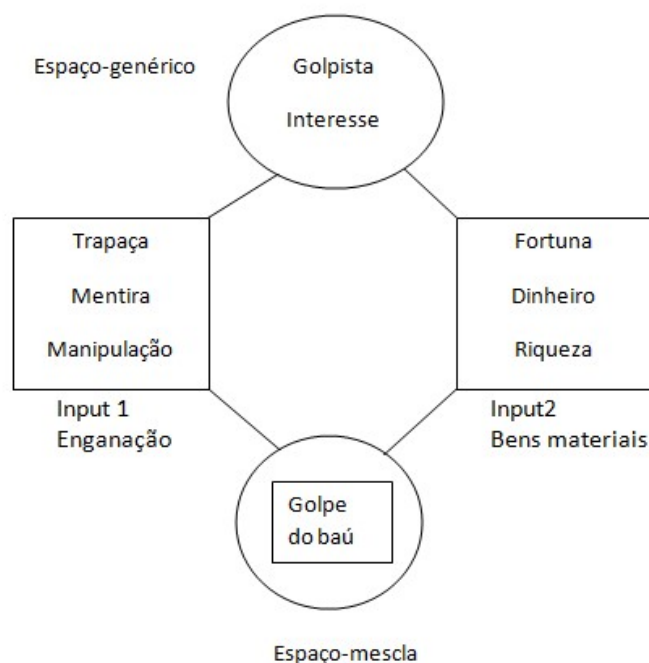


Figura 2: Mesclagem conceitual de golpe do baú

Fonte: A pesquisadora

Como ilustrado, ocorre uma projeção entre dois espaços iniciais, o Input 1 que aciona uma série de informações ligadas à enganação; e o Input 2 que aciona informações acerca do conceito de bens materiais. A correspondência análoga entre os inputs é licenciada pelo Espaço Genérico que representa a estrutura abstrata que os espaços iniciais têm em comum. Por fim, o espaço-mescla reúne elementos projetados dos inputs e estabelece uma estrutura emergente própria, no exemplo, resultando como mescla a expressão *golpe do baú*.

As linhas teóricas da LC aqui expostas, constituem estudos complementares, cujo objetivo é direcionar caminhos que validem a concepção da linguagem numa perspectiva não modular, cujo significado compõe uma construção cognitiva organizada de processamento e transmissão de informações semântico-pragmáticas, pois refletem as nossas experiências vivenciadas. Neste sentido, os conceitos alinham-se, como bem conclui:

Em síntese, interconectada por todos os constructores abordados, ocorre a seguinte movimentação mental: os falantes utilizam-se do código para iniciar determinada

atividade comunicativa; eles recorrem a ativações extralinguísticas dispostas nos espaços mentais, denominados por Lakoff (1987) como MCIs – *modelos cognitivos idealizados* – isto é, estruturas mentais convencionizadas pela experiência e disponíveis para serem aplicadas em diversas situações; nesses espaços ocorrem diferentes conexões entre domínios e a ativação de *frames* acionados na memória de longo prazo. Assim, pela constante ativação dessas ‘camadas’ subjacentes à língua, os sentidos se formam de acordo com o desenrolar do discurso. (COSTA, 2019, p. 26 grifo do autor).

Compondo um estudo à parte, as metonímias possuem um importante papel na construção de expressões linguísticas, no entanto nem sempre é tarefa tão fácil perceber as diferenças entre este recurso e as metáforas. Até porque, conforme o estudo que será apresentado, estes processos podem, inclusive, estar associados.

2.1.3 Metáforas e metonímias: processo imbricado

As metonímias, assim como as metáforas, são de natureza conceptual. Segundo Ferrari (2018), tradicionalmente, a metonímia é definida como o deslocamento de significado, no qual uma palavra é usada para designar uma entidade contígua, ou de forma mais básica, o uso de uma palavra no lugar de outra. Por outro lado, os estudos da semântica cognitiva a consideram como um processo cognitivo muito além de um fenómeno linguístico, consiste numa projeção que envolve um só domínio, destacando a parte relevante para a predicação, conforme os exemplos (12) e (13) a seguir, retirados de Ferrari (2019, p. 103):

(12) Há muitas mentes capazes na universidade.

(13) Estou vendo caras novas na universidade.

Os enunciados (12) e (13) constituem exemplos típicos de sinédoque, fenómeno metonímico no qual se considera a parte pelo todo. Nos exemplos em estudo, diferentes partes do corpo foram selecionadas destacando qualidades e comportamentos humanos específicos. O item *mentes* coloca em evidência a inteligência, enquanto o item *caras* evidencia as pessoas propriamente ditas. Assim, verifica-se que diferentes aspectos do domínio-matriz (pessoa) foram selecionados de acordo com a ênfase pretendida.

A metonímia tem parcialmente o mesmo uso que a metáfora, mas ela permite-nos uma focalização mais específica de certos aspectos da entidade a qual nos referimos. Assim

como as metáforas, fazem parte da forma como agimos, pensamos e falamos no cotidiano, além de ter como base estrutural a nossa própria experiência, porém enquanto na metáfora os dois domínios estão interligados pela semelhança, em contrapartida, a metonímia se baseia na relação de contiguidade. Sobre tais diferenças segue a seguinte definição:

Metáfora e metonímia são processos de natureza diferente. A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Mas metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 92-93).

Lakoff e Johnson (2002), colocam em destaque também, que tanto as metáforas quanto as metonímias não são ocorrências casuais ou aleatórias, pois permitem a conceptualização de uma coisa por meio de outra, ou seja, são sistematizadas, conforme alguns dos exemplos existentes em nossa cultura, retirados de Lakoff e Johnson (2002, 94-95):

- (14) Tenho um novo 8 válvulas. (PARTE PELO TODO)
- (15) Ele comprou um Ford. (PRODUTOR PELO PRODUTO)
- (16) Os ônibus estão em greve. (OBJETO PELO USUÁRIO)
- (17) A Casa Branca não está se pronunciando. (LUGAR PELA INSTITUIÇÃO)

Por vezes, uma linha muito tênue diferencia as metáforas das metonímias e em alguns expressões há uma verdadeira interação entre os dois recursos. Em relação a esta abordagem, Ferrari (2018, p. 105) afirma que “Há casos descritos na literatura como metáforas primárias, em que se verifica correlação entre domínios da experiência (Grady, 1997a)”. Por conta disto, a literatura cognitiva reconhece como legítimo o processo de *metaftonímia*, com exemplo retirado de Ferrari, (2018, p. 105):

- (18) O primeiro-ministro não deu ouvidos às reclamações do deputado.

Em (18), há uma metáfora que considera a atenção como uma entidade que pode ser transferida de uma pessoa para outra. Ao mesmo tempo, há uma metonímia que toma o termo

ouvido por atenção e o elege como parte do corpo que funciona como veículo para o conceito de atenção na metáfora. Por este ângulo de análise, pode-se considerar que algumas expressões linguísticas particulares nem sempre são claramente metáforas ou metonímias, pois o que se percebe, frequentemente, é que as duas figuras ocorrem na mesma expressão.

A metáfora na Literatura é algo já previsível, mas será que as metáforas cotidianas encontram-se nas composições literárias? Como surgem as metáforas criativas? Dando continuação ao estudos sobre as metáforas, estas e outras questões serão analisadas na sequência.

2.1.4 O uso das metáforas na literatura

Durante muito tempo, leigos e acadêmicos compartilharam a convicção de que a essência das metáforas encontrava-se na literatura e nas artes e, deste modo, criou-se a ideia de que a genialidade criativa dos poetas e dos artistas era responsável pela criação das metáforas mais autênticas. Segundo Kövecses (2010b), esta concepção é parcialmente verdadeira, pois segundo o ponto de vista da LC, na realidade, a linguagem e o sistema conceptuais cotidianos contribuem intensamente na inspiração artística, por isso é possível afirmar que:

Metáforas comuns, então, não são coisas que poetas e escritores deixam para trás quando fazem seu trabalho ‘criativo’. Pelo contrário, o acúmulo de evidências sugere que pessoas ‘criativas’ fazem uso intenso do convencional, metáforas cotidianas e que sua criatividade e originalidade realmente derivam delas [...] (KÖVECSSESb, 2010, p. 52).

Entretanto, também não se pode deixar de lado a ideia de que poetas e escritores realmente criam metáforas originais, pois nas mais diversas obras literárias se sobressaem criações únicas e notáveis pela criatividade singular. Embora sejam menos claras, as metáforas literárias costumam apresentar significados mais ricos e muitas vezes não concebidos normalmente. Para tanto, os poetas e escritores costumam transformar as metáforas conceptuais comuns através de diferentes recursos: extensão, elaboração, questionamento e combinação.

Na *extensão*, uma metáfora conceptual convencional associada a certas expressões linguísticas convencionalizadas são apresentadas numa nova linguagem não convencional; na

elaboração um elemento do domínio de origem já existente é capturado e o recria em um novo de forma nada convencional; no *questionamento* os poetas podem questionar a adequação das próprias metáforas comuns e, por último, na *combinação*, várias metáforas do dia a dia são combinadas ao mesmo tempo.

À parte, a personificação também consiste em um dispositivo metafórico bastante usual, no qual os conceitos abstratos são personificados. Duas temáticas bastante recorrentes são a morte e o tempo, talvez, isto ocorra, pois estes dois elementos são agentes que atuam independente da nossa vontade e afetam a vida de todas as pessoas. Para Kövecses (2010b, p. 56) “A personificação nos permite usar o conhecimento sobre nós mesmos para compreender outros aspectos do mundo, como tempo, morte, forças naturais, objetos inanimados, etc.”

As *metáforas de imagens* também são bem comuns na poesia e se baseiam em metáforas conceptuais ricas em imagens e cheias de detalhes estáticos, que requerem o mapeamento de vários elementos de uma imagem em outra. Por sua vez, as *megametáforas* constituem as metáforas que se encontram em boa parte do texto, ou nele por inteiro, contudo, não costumam aparecer explicitamente na superfície textual, mas aparecem de forma fluida em micrometáforas.

A literatura é uma das áreas mais óbvias na qual as metáforas podem ser encontradas e, neste trabalho em específico, o estudo está centrado na linguagem metafórica presente nos contos do autor Mia Couto. Sua produção literária constitui uma perfeita simbiose criativa, na qual ocorre a fusão entre a prosa e a poesia, fato que dá origem a efeitos sugestivos e cheios de significados originados pelas incontáveis metáforas imaginativas e criativas, assim denominadas por Lakoff e Johnson (2002), porque estão fora do nosso sistema conceptual e são capazes de fazer emergir o entendimento de nossas experiências. Logo abaixo, seguem alguns exemplos extraídos do livro *Contos do nascer da Terra* (COUTO, 2014) :

(19) A moeda é o grão de areia esfluindo entre os dedos? (p. 11)

(20) Eu não saio da minha sombra. (p. 22)

(21) O tempo, esse mesmo, foi descaçando espelhos e os siameses começaram a engrossar a vista em saia e peito. (p. 55)

(22) Aquela unha era o mouse dos nossos atuais computadores. (p. 84)

Através de uma técnica ímpar, as obras do autor estão permeadas por muitas metáforas, algumas bem comuns e outras bem peculiares. De certo modo, as influências culturais africanas, tão presentes no Brasil, auxiliam no entendimento dessas metáforas de Mia Couto. Contudo, conhecer mais sobre as particularidades culturais de Moçambique pode direcionar ainda mais esta compreensão, pois metáfora, linguagem e cultura estão interligadas. Assim, partindo deste princípio, conhecer o contexto cultural de onde emergem as produções literárias facilita a compreensão do texto em sua integralidade, o que, por sua vez, direciona para o entendimento das metáforas.

Outro aspecto a ser considerado é que, embora os dois países tenham a mesma língua oficial, o português do Brasil teve interferências específicas em sua constituição, assim também como em Moçambique, onde a língua portuguesa coabita e mescla-se com mais de 25 línguas distintas que, por sua vez, são representação de culturas e modos de ver o mundo diferenciados. A língua constitui a própria cultura, conforme afirmam Santos e Timbane (2016, p. 34) “Isso quer dizer que uma palavra usada no Brasil significa uma realidade e quando usada em outro território poderá significar outra realidade diferente, fato justificado na discussão anterior que trata da necessidade do léxico em representar a casa onde habita.”

Partindo desta consideração, é possível afirmar que as palavras usadas na construção das metáforas, por vezes, podem ser as mesmas no português do Brasil ou de Moçambique, mas o sentido e o valor atribuídos aos vocábulos podem ser diferentes, até porque, como expõe Mia Couto (2011. p. 15) “Agora, mais de 12% dos moçambicanos têm o português como seu primeiro idioma. E a grande maioria entende e fala português inculcando na norma portuguesa marcas das culturas de raiz africana.”

Muitos escritores africanos enfrentam desafios para ajustar línguas e culturas diversas, afinal, não se trata apenas da tradução de palavras, mas de pensamento. Alguns exemplos podem ilustrar tal fato: em algumas regiões moçambicanas, a palavra *pobre* concebe a ideia de orfandade, a falta de família; já a ideia de tempo, para boa parte dos moçambicanos não é concebida como uma extensão para futuro, conforme Couto esclarece:

Para essas culturas, o futuro não só não tem nome como a sua nomeação é interdita. Na maior parte das línguas moçambicanas há palavra para dizer “amanhã” – no sentido literal do dia seguinte (monguana, mundjuku, mudzuko). Mas não há

equivalente para o termo “futuro”, nomeando o tempo por inaugurar. (COUTO, 2011, p. 124).

O conceito de tempo é concebido como algo sagrado em algumas regiões. Antever o futuro consiste em um suposto desrespeito ao domínio do sagrado, pois o porvir está ligado ao ciclo das colheitas; enquanto a ideia de algo que está para acontecer, emana do equilíbrio entre os vivos e os antepassados, sendo a manutenção deste equilíbrio não pertencente ao puramente humano. Obviamente que, na área urbana, estes termos e crenças são reconstruídos e o peso da oralidade vai muito lentamente se transformando, mas não se pode descartar o princípio de que a tradição costuma ser repassada de uma geração para outra, mesmo que de uma forma ressignificada.

Assim, fica claro que, embora existam experiências humanas que atuam no processo de estabelecimento e uso de metáforas quase universais, por outro lado, existem fatores que atuam em oposição a esta universalidade e direcionam uma produção metafórica bem específica. Fatores como a experiência diferencial e as preferências cognitivas diferenciais são responsáveis pela produção de metáforas bem particulares. Diferentes ocorrências no contexto sociocultural, na história social e na experiência pessoal interferem diretamente no modo de agir, pensar e se comunicar das pessoas. Como bem afirmam Sperandio e Assunção:

[...] Neste contexto, os modelos culturais possuem um importante papel, sendo eles os responsáveis de conduzir certos elementos do domínio-fonte para serem mapeados sobre o domínio-alvo, selecionando quais aspectos da experiência corporificada são vistos como particularmente salientes e significativos. Diante disso, a metáfora corporificada é moldada pelas experiências sociais e culturais. (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p. 14).

Almejando-se compreender o fazer literário do autor, em diferentes oportunidades, foi possível saber através do próprio Mia Couto de que forma suas metáforas são construídas e a melhor maneira de entendê-las. Além disso, houve a possibilidade de compreender um pouco deste *universo mágico* que permeia a sua escrita literária. Na Masterclass *A Quatro Mãos*, Mia Couto (2020), foi questionado sobre o processo de criação das metáforas e relatou que estas surgem por uma via diferente, afinal cada um de nós tem as suas vivências e as utiliza na criação metafórica.

Complementando a resposta, o autor deixa claro que, por viver em um país, onde as coisas têm alma sagrada e ao mesmo tempo profana, a criação metafórica acaba não sendo uma construção, mas tão simplesmente algo que surge, ou seja, emana naturalmente, mesmo que de forma inconsciente. Completando a explicação, foi dado o exemplo de uma pessoa que limpando sua casa, pega o jornal e pergunta: “Este jornal já não trabalha mais?” Mesmo sem a consciência do fato, a partir da própria experiência, criou-se uma metáfora.

Em outra ocasião, no evento *Encontro com Mia Couto*, promovido em 2020, pela Companhia das Letras, o autor foi questionado sobre a necessidade de se conhecer sobre a cultura de Moçambique para que haja, assim, um melhor entendimento de suas metáforas. Ao responder a pergunta, explicou que no seu entendimento, não é algo imprescindível; por outro lado, exemplificou sobre a importância de ter ido a Minas Gerais para entender melhor a poesia e a literatura dos autores mineiros.

Sendo assim, partindo desta afirmação, confirma-se que conhecer o contexto da criação metafórica pode não ser essencial, mas funciona, certamente, como um suporte à compreensão, principalmente, quando se pensa nas diferentes realidades do sistema educacional e no aspecto didático ligado à leitura e à compreensão de texto no âmbito escolar.

A próxima seção, trata justamente sobre a forma como a metáfora vem sendo ensinada no ambiente escolar e a falta de alinhamento com os novos estudos sobre esta temática, fato que, tantas vezes, dificulta a melhoria no aprendizado dos alunos em relação à leitura e à interpretação de texto. Outro aspecto abordado é a maturidade necessária para entender os diferentes fenômenos figurativos e como o material didático aplicado deve respeitar este processo.

2.1.5 O estudo da metáfora no ambiente escolar

No ambiente escolar, quase sempre, persiste um estudo ainda sob a ótica tradicional, na qual a metáfora é considerada como uma figura de linguagem que marca presença, principalmente, nos textos literários, servindo como um recurso para embelezar o texto, sem uma importância expressiva na comunicação cotidiana e desprovida de relações com o pensamento e o raciocínio humano. Este tipo de ensino se baseia na superficialidade das

palavras e se focaliza principalmente na representação gráfica delas, tornando o aprendizado uma prática distante da realidade dos usos linguísticos dos alunos.

Esta caracterização de metáfora se encontra presente em diferentes livros que trabalham o ensino de Língua Portuguesa na escola. Isto acontece, pois como apontam Rezende et al. (2011), o material didático, ainda hoje, segue os preceitos da Gramática Normativa que prescreve as regras e definições acerca do bem falar e do bem escrever, normalmente limitando-se a ensinar o uso da língua ao que se considera o padrão e ignorando as variações linguísticas que ocorrem nos diferentes contextos da comunicação humana.

Desta forma, a maioria das definições sobre metáfora continua a se basear na concepção da tradição retórica de Aristóteles, ou seja, apenas apontam para uma comparação implícita sem o uso de partículas conectivas como definido no livro didático do 7º ano, pelos autores Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 220) “Quando escolhemos palavras de um campo semântico para nos referir a outro, estamos criando metáforas. A metáfora resulta de uma comparação que normalmente não está explícita ou marcada no texto.”

Através da definição apresentada, é possível perceber um direcionamento que busca demonstrar uma relação entre a comparação e a metáfora. Além disso, muitas vezes o enquadramento feito pelos autores indica que a metáfora constitui uma figura de palavra ou linguagem, em casos muito raros, alguns autores a nomeiam como uma figura de pensamento. Por sua vez, os exemplos dados nos livros, costumam ser retirados de textos literários, fato este que acaba gerando a falsa concepção de que a metáfora se restringe a um desvio de linguagem utilizado quando se pretende dar um efeito de rebuscamento ao texto. Em decorrência deste modo de ensino, Rezende et al. (2011) concluem que:

[...] é possível perceber que as definições de metáforas apresentadas pelos autores das gramáticas tradicionais e pedagógicas se distanciam da proposta de Lakoff e Johnson (2002), uma vez que estes nos mostram que a metáfora não é uma figura de linguagem, mas sim do pensamento. Para estes autores, as metáforas fazem parte do nosso cotidiano e indicam a forma como enxergamos o mundo. Outro ponto que os autores das gramáticas tradicionais e pedagógicas não abordam é a questão da cultura influenciando as metáforas. (REZENDE ET.AL, 2011, p. 7-8).

A BNCC sugere um avanço gradativo na exploração da capacidade cognitiva dos alunos, ou seja, conforme o avanço das séries e do nível de maturidade, mais complexos devem ser os conteúdos apresentados. Neste sentido, no âmbito de Língua Portuguesa, textos de diferentes tipos e gêneros são estudados, enquanto a inserção de uma linguagem cada vez

menos literal vai sendo apresentada. No entanto, como resultado, a dificuldade na leitura e interpretação de texto mostram-se como um problema recorrente sinalizado pelos professores e comprovado através dos baixos resultados nas avaliações nacionais e internacionais que medem a proficiência leitora.

Inúmeros são os motivos que resultam em índices tão baixos no nível da leitura, e esta situação, possivelmente, também pode estar associada à abordagem dada ao estudo das metáforas, pois de acordo com Mousinho et. al (2009, p. 1) “Quanto mais exigentes as estruturas, quanto mais sutis são as colocações, quanto menos literais são os textos, maiores são os obstáculos na interpretação.” A linguagem figurada está presente nos textos, sobretudo, no nosso dia a dia e, como tal, deve ser percebida e estudada para que de fato tenha o seu lugar de mecanismo linguístico e conceptual.

Cabe ressaltar ainda, que pesquisas na área de LC apontam que a compreensão de fenômenos linguísticos de natureza figurativa vão se aprimorando e se expandindo conforme a idade da criança, por isso a sua exploração em sala de aula deve respeitar esta progressão gradativa. Dentro desta lógica, Mousinho et. al (2009) desenvolveram uma pesquisa para verificar a fase da aquisição da linguagem em que se compreendem as diferentes formas de linguagem figurada. Para tanto, foram feitos testes com crianças de diferentes idades e três fenômenos foram investigados: projeção, mesclagem conceptual e mudança de enquadre.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma possível hierarquia relacionada ao nível de complexidade linguístico-cognitiva dos processos investigados, justificando o amadurecimento mais precoce de uma habilidade em relação às demais e sugerindo que a aquisição das mais básicas criam estruturas para que habilidades mais complexas se desenvolvam. Assim, os resultados podem ser resumidos da seguinte forma:

O domínio base sobre uma estrutura relacionada à linguagem figurada variou em função da habilidade avaliada: a projeção ocorreu entre 5 e 6 anos, o que possibilitaria a compreensão de metonímias. Já na mudança de enquadre o mesmo ocorreu entre 7 e 8 anos, favorecendo a compreensão de piadas e estruturas contrafactuais. A mesclagem conceptual, em contrapartida, só vai se estabelecer entre 8 e 9 anos, permitindo a interpretação de metáforas. (MOUSINHO ET. al, 2009, p. 205).

Logo, a mesclagem, que está na base da compreensão das metáforas, foi a aquisição mais tardia, possivelmente, por ser menos evidente que as metonímias e por constituir a

habilidade humana universal de ligar domínios na base de conexões experienciais de diferentes tipos. No entanto, alguns autores ponderam que alguns tipos de metáforas, geralmente as mais primárias, podem ser entendidas mais precocemente iniciando por volta dos 4 anos e compreendidas integralmente por volta dos 7 anos.

Deste modo, com base no resultado desta pesquisa, pode-se afirmar o quão importante para a compreensão de textos metafóricos nas aulas, que haja, por parte do professor, um direcionamento adequado das atividades de leitura e análise textual, face aos objetivos a serem alcançados. Além disso, é importante a escolha de materiais compatíveis com o grau de maturidade discente, porque, desta maneira, efetivamente, o aluno conseguirá entender as construções metafóricas.

Orientando para um estudo que contribua para melhorar o nível de compreensão leitora e o entendimento das metáforas, no próximo subcapítulo, será apresentada a didática metacognitiva e a sua proposta de autorregulação, que constituem importantes instrumentos para trazer à consciência e tornar explícitas representações mentais, de modo que os conhecimentos possam ser controláveis através de ações de planejamento, monitoramento e autoavaliação.

2.2 Metacognição: aprender a aprender

Ao longo da vida, nas mais diversas situações, precisamos monitorar e adequar o nosso comportamento de acordo com as exigências com as quais nos deparamos. Tal procedimento ocorre pela nossa capacidade de refletir sobre o próprio ato de pensar, ou seja, analisamos os nossos próprios pensamentos e atitudes, depois buscamos manter ou reformular estratégias de acordo com as nossas necessidades. Neste sentido, dependendo do grau de dificuldade dos nossos objetivos, mais desenvolvidas devem ser as estratégias empregadas para se alcançar as metas exitosamente.

O entendimento que as pessoas têm de seu processamento cognitivo é denominado pela Psicologia Cognitiva de *Metacognição*. Este campo de estudo despontou nos anos 70, ampliou-se nos anos seguintes e, até hoje, desponta como uma área de estudo muito profícua. Entende-se que a metacognição é um ato de pensar sobre o próprio pensar, ou em outras palavras:

A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell 1987; Nelson & Narens, 1996; Sternberg, 2000). A essência do processo metacognitivo parece estar no próprio conceito de *self*, ou seja, na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos [...] (JOU; SPERB, 2006, p. 177, grifo do autor).

Conforme Jou e Sperb (2006), os autores Flavell e Wellman (1977) foram os primeiros a considerar a metacognição como área de pesquisa, já Hart (1965) foi o primeiro a tentar diferenciar cognição de metacognição. Inicialmente, os estudos restringiram-se a analisar o conhecimento dos indivíduos sobre a sua própria cognição, ou seja, sobre a consciência da memória e da atenção pessoais. Posteriormente, nas últimas décadas, a Psicologia Cognitiva deu uma ênfase maior ao processamento de informação, assim, considerando o sistema cognitivo capaz de monitorar, planejar e regular os seus processos.

Por sua vez, Brown (1977), compreende que, especificamente, a metacognição encontra-se no paradigma do processamento de informação, por meio do desenvolvimento da autorregulação e, na instrução, por meio do desenvolvimento da heterorregulação. Jou e Sperb (2006) afirmam, também, que Flavell (1987), do mesmo modo, destacou esta ideia mais ampla sobre a metacognição, contudo deixando claro que um conceito muito abrangente poderia abarcar todos os fenômenos psicológicos, desta forma, esta ideia poderia se aplicar a qualquer tipo de conhecimento que o sujeito tenha sobre si mesmo.

Para evitar tal equívoco, Flavell (1987) especifica o domínio da metacognição, ou seja, diferencia os tipos de conhecimentos necessários na atividade metacognitiva da seguinte maneira: *o conhecimento metacognitivo* abarca os saberes referentes ao todo cognitivo, ou seja, sua mente e suas características psicológicas. Já *as experiências metacognitivas* referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas pertinentes a cada empreendimento cognitivo. Por sua vez, *os objetivos cognitivos* referem-se às metas traçadas para cada situação cognitiva, enquanto *as ações cognitivas*, configuram as práticas realizadas para a concretização das metas.

Além disso, Flavell (1987) ainda divide o conhecimento metacognitivo em três subcategorias de conhecimento que são: variáveis da pessoa, variáveis da tarefa e variáveis da estratégia. As *variáveis pessoais* constituem saberes universais (aspectos da cognição humana), interindividuais (habilidades e motivações dos outros) e intraindividuais (habilidades e motivações próprias). As *variáveis de tarefas* referem-se ao conhecimento que o sujeito adquiriu acerca da administração das informações. Enquanto as *variáveis de*

estratégia referem-se ao resultado de uma tarefa (estratégia cognitiva) ou eficiência de uma tarefa (metacognitiva).

Estas variáveis se complementam e necessitam interagir com os processos de informações elementares, afinal, o conhecimento metacognitivo específico de determinado domínio se desenvolve após o sujeito ter conhecimento suficiente sobre este domínio. Exemplificando tal fato, uma pessoa não alfabetizada não consegue desenvolver habilidades metacognitivas para a leitura. Deste modo, fica claro que a experiência metacognitiva está relacionada à experiência subjetiva do indivíduo em cada evento cognitivo.

Ao longo dos anos, várias pesquisas permitiram ajustes teóricos e empíricos que foram incorporados ao modelo inicial proposto por Flavell (1979), contudo o mais importante é destacar que a metacognição, atualmente, não é só caracterizada como um conhecimento sobre a cognição, é antes de tudo compreendida como *uma fase de processamento de nível elevado* e desenvolvida pela experiência e pelo conhecimento específico que é acumulado.

Dada a função de processamento supraordenado, o sujeito consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias que intensifiquem a sua cognição. Partindo deste princípio, a metacognição passou a ter seu lugar de destaque nas propostas de instrução educacional. Segundo Jou e Sperb (2006), através de pesquisas e observação, Brown(1978) concluiu que, com o passar do tempo, os alunos elevam o nível de controle sobre as estratégias utilizadas e de outros processos cognitivos.

Ainda, dentro desta linha de ideia, Flavell e Wellman (1977) enfatizam níveis diferentes de aprendizagem que podem variar do principiante até eficiente. O grau mais elevado seria o metacognitivo, pois trata-se da consciência do sujeito enquanto aprendiz e o seu domínio em relação aos diferentes níveis da atividade mental na aprendizagem. Partindo destas premissas, a eficiência metacognitiva pode ser compreendida da seguinte maneira:

Os indivíduos, hábeis metacognitivamente, teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho acadêmico, transformando-se em aprendizes eficientes. Seriam, por exemplo, capazes de saber o quê sabem (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabem (conhecimento procedural) e por que, onde e quando utilizar o que sabem (conhecimento condicional, contextual), aplicando estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva. (JOU; SPERB, 2006, p. 181).

A partir do que já foi exposto, é possível afirmar que uma aprendizagem autorregulada pode e deve ser estimulada desde a mais tenra idade e seu fomento durante a escolarização formal é factível conforme as conclusões obtidas através das pesquisas mais recentes. De acordo com Ribeiro (2003), inicialmente são os adultos no âmbito escolar e no familiar que controlam e guiam as atividades exercidas pela criança. Posteriormente, através de um processo gradativo, o adulto e a criança partilham as funções de resolver problemas, pois a criança toma a iniciativa e o adulto corrige o processo. Em última instância, finalmente, a criança assume o controle das suas atividades.

O papel de protagonista do próprio ato de aprender mostra-se fundamental em todos os segmentos da escolarização. Um estudante é autorregulado quando age metacognitivamente para aprender, isto é, está atento e age em todo o processo de sua aprendizagem, assumindo um papel ativo na responsabilidade por sua vida acadêmica e por automonitorar seu desempenho. Os estudos acerca da metacognição advém da identificação de certos comportamentos que se repetiram para se alcançar o sucesso escolar, conforme Ribeiro (2003, apud FLAVELL & WELLMAN, 1977):

[...] observou-se que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução. (RIBEIRO, 2003, p. 109-110).

Infelizmente, ainda não é prática comum, nas escolas do país, a oferta de oportunidades concretas que permitam aos alunos a interação em sala de aula com o intuito de orientar, estimular ou solicitar que corrijam tarefas, desenvolvam interesses ou usem estratégias de aprendizagem, desta forma, os resultados do aprendizado muitas vezes não se concretizam plenamente como afirmam Boruchovitch e Gomes (2019, p. 28) “Como resultado, muitos alunos superestimam sua autoeficácia para aprender por não perceberem seu papel como aprendizes proativos.”

Diante das considerações apresentadas e, acreditando na eficácia da didática metacognitiva para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e interpretação, pretende-se implementar o seu uso na sequência didática que será formalizada em um caderno pedagógico. O objetivo é promover o engajamento dos alunos para que

entendam as metáforas, fazendo uso para isto, do pensamento racional, do raciocínio dedutivo, da criatividade e da colaboração.

A seguir, o próximo subcapítulo abordará de que maneira a leitura é ensinada na escola e como os materiais didáticos exploram as competências leitoras dos alunos. Também será apresentada a abordagem da didática metacognitiva no ensino de leitura e a sua importância para melhorar a qualidade de ensino de leitura e a interpretação de texto.

2.2.1 Leitura no ambiente escolar: uma repetição de padrões

No que concerne ao ensino de leitura, boa parte dos materiais didáticos disponíveis nas escolas do país, não estimula a formação de um leitor mais autônomo, pois oferecem propostas de atividades de leitura e compreensão textual formalizadas com base em conteúdos referenciais e espaciotemporal do texto. Segundo Nobre (2019), o ensino tradicional costuma considerar o texto como o detentor de significados, normalmente, ignorando-se a história e as experiências dos usuários da língua. Uma aula pautada na didática tradicional, praticamente, não explora uma leitura produtiva e criativa e, muitas vezes, a prática acaba sendo enfadonha e circular, uma mera repetição de tarefas com textos diferentes, pois:

[...] não se encontram, nas atividades de leitura dos livros didáticos, tópicos relacionados às práticas que facilitam a compreensão de um texto, como a sumariação, a detecção das marcas estruturais do texto, a diferenciação entre leituras inferenciais e lineares e a manipulação do léxico. (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p. 76).

Nos dias atuais, algumas propostas de atividades de leitura ainda apresentam um padrão unidirecional muito utilizado na década de 70, em outras palavras, dão uma importância excessiva à estrutura linguística, ou por outro lado, estabelecem ênfase aos conhecimentos de mundo e à opinião dos sujeitos leitores, dispensando a materialidade linguística do texto. Mesmo os modelos que tentam abarcar aspectos cognitivos, muitas vezes, limitam a cognição a uma atividade meramente mental, interna e completamente isolada, focada apenas no desenvolvimento de habilidades individuais validadas universalmente.

Tais modelos acima citados, para Nobre (2019, p. 36), “[...] podem ser nomeados de unidirecionais, em contraposição a modelos interacionais”, pois, para a autora, fazem uma

separação individualizada e monopolizada dos componentes que constituem o processo de leitura crítica. Como consequência, estes modelos não colaboram para a plena participação dos alunos em práticas consideradas letradas. Estabelecem, desta maneira, uma experiência de leitura baseada exclusivamente na decodificação, na livre inferência, ou até mesmo, como uma atividade mecânica, desvinculada dos eventos sociais nos quais ocorrem e das relações de poder implícitos nesses eventos.

Embora nem sempre alinhadas aos avanços das pesquisas, muitas abordagens dos materiais didáticos encontram respaldo na própria concepção de leitura apresentada em órgãos oficiais de ensino e seus documentos, até mesmo o Guia do Livro Didático do Ensino Médio, como citam Gerhardt, Botelho e Amantes (2015). Estes documentos norteadores limitam-se a restringir a leitura à detecção direta ou indireta de informações explícitas e implícitas em um texto, apresentando definições superficiais de leitura e não destacam a importância da interação entre o leitor e o texto, fator tão importante na construção de significados.

Infelizmente, este modelo de leitura acaba sendo solidificado e incorporado pelos aprendizes que, conseqüentemente, acabam não considerando os seus conhecimentos relevantes e tampouco sentem-se aptos para construir qualquer tipo de conhecimento. Os processos que constituem a leitura são ignorados e não promovem uma ação cognitiva plena, haja vista o único espaço permitido para o leitor é o da reprodução daquilo que limitadamente é considerado o certo: copiar o que está escrito no texto.

Em matéria de processamento cognitivo, boa parte das atividades, então, reconhecem o processamento *bottom-up* (ascendente) de informação e ignoram o processamento *top-down* (descendente), promovendo assim uma concepção inadequada sobre o ato de ler. O ideal seria que houvesse uma complementação entre os dois níveis de processo. O *top-down* que parte da macro para a microestrutura, ou seja, estratégia de levantar hipóteses valendo-se dos conhecimentos prévios e fazendo a interação com a informação nova; e o *bottom-up* que parte da micro para a macroestrutura, sendo importantíssimo para a perspicácia na leitura, pois é mais focado na busca por informações específicas ao longo do texto.

Neste sentido, se por um lado, a construção de uma significação excessivamente atrelada ao texto favorece a formação de um leitor inapetente e passivo, por outro lado, uma independência excessiva na construção de significados acaba ignorando o próprio texto e

forma um leitor ingênuo que ignora a intencionalidade das escolhas linguísticas feitas pelo autor. Assim, uma leitura adequada se estabelece pela interação entre o sujeito-leitor e o texto.

2.2.2 Autorregulação: a leitura sob uma nova perspectiva

A leitura, como um processo de interação, começa a ser considerada pelos pesquisadores em leitura durante a segunda metade da década de 70 e década de 80, conforme Nobre (2019, p. 42) “[...] predominaram as pesquisas baseadas nas Ciências Cognitivas e na Inteligência Artificial, que alcançaram um maior grau de especificidade em relação à descrição dos processos envolvidos na leitura e da relação entre eles.” Neste período, a Linguística Textual também despontou, tendo como base de pesquisa a relação entre aspectos de textualidade e a legibilidade do texto.

Nesta mesma época, também surgem pesquisas que refletem sobre a interação entre leitor e autor, sendo estes considerados sujeitos sociais com objetivos comunicativos formalizados no texto. Mesmo apresentando um avanço em relação às perspectivas unidirecionais, a concepção interacionista ainda não posiciona o leitor como um interlocutor do texto, pois falta o reconhecimento do autogerenciamento como uma contribuição na construção de significados.

Na década de 80, principalmente com a implantação de questões discursivas nos vestibulares, foi possível que pesquisadores e professores de língua portuguesa verificassem a precariedade na condição da leitura e da escrita do aluno brasileiro. A partir de então, conforme Gerhardt e Vargas (2010), uma abordagem comunicativa e a interação linguística passaram a ser enfatizadas. No entanto, imensa foi a dificuldade dos alunos para entenderem os textos escritos usados nas aulas, pois havia uma inabilidade de interação entre o leitor e o texto.

Partindo de tais constatações, houve um aumento expressivo de linguistas e educadores preocupados com o ensino da leitura e da escrita, entretanto a prática escolar ainda não sofreu alterações profundas, capazes de alinhar a compreensão sobre as bases procedurais da leitura e da escrita. Como resultado, o aluno solidifica uma visão de leitura como uma mera seleção de informações explícitas.

Indubitavelmente, como ressalta Kleiman (2002), a aprendizagem escolar está pautada na leitura. O mais significativo resultado do processo de escolarização, de modo específico da escrita, é a interação da criança com um interlocutor fisicamente distante, mas que construiu o seu texto sem a intervenção do leitor. Esta experiência é fundamental para a aprendizagem, pois do contrário estaríamos limitados ao que é imediatamente captado pelos nossos sentidos. Contudo, para que este saber tão importante efetivamente aconteça de uma maneira bem estruturada é necessário que se pense nas metodologias aplicadas.

Normalmente, os alunos conseguem planejar ações para a concretização de objetivos pré-determinados em seu dia a dia, mas não costuma acontecer o mesmo com o ato de ler, pois para Kleiman (2002, p. 30) “[...] há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” A autora destaca que pesquisas realizadas com alunos, demonstraram que objetivos bem definidos demandaram um engajamento maior e, conseqüentemente, houve maior compreensão e fixação do texto lido.

A existência de um direcionamento claro sobre quais informações os alunos devem buscar e compreender no texto, permite uma leitura mais proveitosa, pois uma leitura sem objetivos específicos acaba resultando em dois caminhos distintos seguidos pelos alunos: ou tentam absorver todas as informações possíveis do texto e não ativam os seus conhecimentos prévios, ou não se interessam pelo conteúdo e, da mesma maneira, não interagem com o texto. Partindo dessas premissas, é possível afirmar que o estabelecimento de objetivos contribui também para o importante processo da formação de hipóteses que vão sendo comprovadas ou alteradas ao longo da leitura, assim:

Existe ainda uma outra decorrência importante da atividade de predizer e testar: no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, autoindagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando *estratégias metacognitivas* de monitoração para atingir o objeto de verificação de hipótese [...] (KLEIMAN, 2002, p. 43, grifo do autor).

Convém salientar que, para Gerhardt, Botelho e Amantes (2015), a sistematização de objetivos de leitura deve ocorrer no ambiente escolar, já que por se tratar de uma tarefa metacognitiva, requer uma proposta didática, mais especificamente, um trabalho de meta-aprendizado, que possa ser incorporado às atividades cotidianas do indivíduo. Tal

procedimento permite o reconhecimento das próprias capacidades e limitações diante de um determinado conteúdo. Inclusive, com o decorrer do tempo e com o aprimoramento, será possível a definição autônoma de objetivos de leitura e a realização de outras ações cognitivas.

Outro ponto relevante a ser considerado é que as atividades com objetivos claros permitem mais facilmente a percepção das dificuldades dos alunos nas suas reflexões e a elaboração de respostas acerca do texto. Inferências não autorizadas, confusão na construção de significados, cópias de trechos indevidamente, equívoco na comparação entre informações, entre outros, poderão ser identificados e sanados através das discussões em sala de aula e o ensino de uma ação gerenciada de como as questões deveriam ser resolvidas. Após solidificarem a prática da leitura atrelada a objetivos pré-definidos, os próprios alunos já adotarão esta prática em suas leituras, afinal:

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Por exemplo, decidir que uma certa tarefa nos tomará quatro horas é uma decisão de tipo metacognitivo, pois é uma decisão tomada após uma avaliação de nossas capacidades e facetas envolvidas na resolução da tarefa. (KLEIMAN 2002, p. 35, grifo do autor).

Além da falta de especificação dos objetivos, outros problemas recorrentes na elaboração de atividades de leitura são elencados por Gerhardt e Vargas (2010): reducionismo de considerar a boa leitura ao ato de saber transcrever o material explícito do texto, a leitura inferencial não tem seu espaço de importância, ausência de parâmetros objetivos para se considerar a avaliação em leitura, supervalorização do gabarito do livro em detrimento de quaisquer outras respostas, os saberes prévios dos alunos são ignorados e a prática de aulas de leitura e de escrita são apartadas das de gramática, desta forma, perdendo-se a oportunidade de se perceber o uso gramatical na estruturação do texto.

Por outro lado, no sentido de propor um novo olhar sobre o ato de ler, Gerhardt e Vargas (2010) sugerem de que maneira as atividades de leitura poderiam ser baseadas no particionamento das estruturas conceituais através de: objetivos bem definidos e explicitados aos alunos, caráter específico das atividades sem diminuição da qualidade dos exercícios e explicitação dos pressupostos teóricos e conceituais das atividades de modo a permitir aos alunos terem a consciência das habilidades e competências exploradas.

Uma boa proposta de atividade de leitura pode ajudar o aluno a observar outros pontos da cena conceitual, indo além da percepção captada pelo acionamento dos seus conhecimentos prévios, ou seja, estimular as várias formas de conceptualização de um mesmo objeto é importante para que o aluno interaja com o texto e construa novos significados e agregue-os à leitura inicial, tornando-a mais rica. Até porque, um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes e pode render diferentes trabalhos inclusive.

Neste processo, a ativação de conhecimentos prévios de acordo as necessidades demandadas pela leitura também constituem uma ação metacognitiva muito importante, pois trata-se de um gerenciamento de quando e como se usar os nossos saberes acumulados através das práticas e experiências já vivenciadas. O evento cognitivo da leitura, por exemplo, segundo Kleiman (2002), consiste na interação de diversos tipos de conhecimentos que são ativados compensatoriamente de acordo com a necessidade demandada.

A compreensão de um texto requer a ativação e a interação de diversos níveis de conhecimentos do leitor como: linguístico, textual e de mundo. É nesta profusão de saberes inter-relacionados que se constrói o sentido do texto e a leitura pode ser considerada como um processo interativo. Tão importante é a importância deste processo que Kleiman (2002, p. 13) afirma que “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”

O conhecimento linguístico constitui um saber implícito, muitas vezes não verbalizado, mas responsável por falarmos português como nativos. Abarca conhecimentos como a pronúncia da Língua Portuguesa, regras da língua, vocabulários e uso da língua. Este conhecimento é fundamental para o processamento do texto e começa com um agrupamento de palavras que, ao serem percebidas, mantêm a nossa mente ativa e ocupada em construir significados e o agrupamento em frases que ocorre de acordo com as noções gramaticais de sua constituição.

Além dos conhecimentos linguísticos, existem também os conhecimentos relativos ao texto. Estes fazem parte do conjunto denominado conhecimentos prévios e são importantes para a compreensão, por isso os alunos devem ter contato com a maior variedade possível de tipos de texto. Sobre isto, Kleiman (2002) assevera que o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso, instauram as expectativas do leitor e contribuem consideravelmente

para o entendimento, porque é possível antever àquilo que a leitura traz como proposta se conhecermos diferentes tipologias e gêneros textuais.

Por sua vez, o conhecimento de mundo, também denominado de conhecimento enciclopédico, pode ser adquirido formalmente ou informalmente e constitui o acúmulo de saberes que podem ser específicos, ou até mesmo, de fatos mais cotidianos. De modo geral, são essenciais nos diferentes processos de articulação entre dados para que se consiga um entendimento pleno na leitura e nas diferentes situações da nossa vida. De acordo com Kleiman (2002, p. 21) “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da nossa memória.”

Os três níveis de conhecimento se complementam e funcionam como suporte mútuo diante das dificuldades encontradas na leitura de um texto. Como exposto por Kleiman (2002), quando um dos níveis apresenta problemas em seu processamento, os outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a obscuridade ou a ambiguidade, pois a memória do leitor empenha-se num processo compensatório para suprir falhas momentâneas. O desconhecimento de uma palavra, por exemplo, pode ser superado se houver o conhecimento de conceitos sobre determinado assunto. Diante disto, é possível afirmar que:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (KLEIMAN, 2012, p. 25).

Neste sentido, de acordo com Gerhardt e Vargas (2010), na prática, as atividades de leitura voltadas para o uso de estratégias metacognitivas precisam estar centradas em um objetivo específico, para tanto, requerem questões de pré-leitura, que solicitam a busca por conhecimentos prévios; questões de leitura, que fazem articulações entre o que já se sabia antes e o que se capturou na leitura; e pós-leitura, que fazem articulações entre o que se sabia e o novo conhecimento adquirido. Esta é uma proposta parcialmente baseada no modelo de Nelson & Narens (1994) que prevê atividades de: aquisição, retenção e recuperação de informações do texto.

Muitos processos cognitivos precisam ser ativados para que haja a compreensão de um texto escrito. A reflexão sobre o conhecimento e o controle destes processos contribuem para a formação de um leitor que percebe as relações textuais e consegue fazer a conexão com um contexto maior, promovendo a inferência de informações e de significados através de diferentes estratégias. Cabe destacar que a leitura não se limita ao aspecto cognitivo, mas envolve também o aspecto social por meio da interação entre o leitor e o autor que, através deste ato de interagir, obedecem a objetivos e necessidades determinadas.

Na maioria das vezes, interpretar um texto não parece uma atividade muito fácil, contudo, uma vez interpretado torna-se um objeto coerente. Vários são os fatores que indicam a complexidade do ato de interpretar um texto e podem promover esta percepção de dificuldade:

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a aprendê-lo. (KLEIMAN, 2002, p. 11).

Não é possível ensinar a compreensão de texto, tampouco ensinar um processo cognitivo, contudo Palomanes (2018) ressalta que uma orientação adequada por parte do professor pode estimular o aprendizado dos alunos, bem como o seu desejo de aprender. A motivação e o interesse proporcionam a atenção e como resultado se obtém o sucesso durante o ato de leitura. Entende-se assim, que a motivação é uma competência adquirida, por isso deve alicerçar o planejamento docente através de estratégias que atuem simultaneamente sobre a cognição, a emoção e a motivação.

Ainda conforme Palomanes (2018), vivemos em uma sociedade grafocêntrica, por isso o ato de ler e escrever são importantíssimos para atender as demandas sociais. Caso este aprendizado não se concretize de forma efetiva, cria-se um processo excludente, pois o aluno não será capaz de usar a linguagem conforme as suas necessidades comunicativas e em diferentes situações. Além disso, o ensino mecânico da leitura forma apenas *ledores*, ou seja, sujeitos incapazes de agir sobre o mundo que os cerca, uma vez que decodificam os discursos sem perceber que a leitura é uma fonte de conhecimento e de controle do real.

Em vista disso, neste mundo cada vez mais globalizado, o domínio da leitura e da escrita representam parte do processo de escolarização e constituem requisito fundamental

para a participação ativa na sociedade. No entanto, as estatísticas mostram uma defasagem muito grande no processo de letramento, além de mostrar um índice muito alto de alfabetismo funcional, conforme dados captados e apresentados:

Além disso, dados acerca do alfabetismo no Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional, foram divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2016). Esse relatório aponta que 42% da população entre 15 e 64 anos apresentam um nível elementar de leitura, o que significa capacidade apenas de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ ou científico) realizando pequenas inferências. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 40).

Tendo em vista tais estatísticas, as estratégias metacognitivas propostas na elaboração da sequência didática funcionarão como um suporte de intervenção com o objetivo de estimular uma leitura mais aprofundada, na qual se possa entender a linguagem figurada, especialmente as inúmeras metáforas presentes nos contos africanos de Mia Couto, mas também no próprio dia a dia. Afinal, quando um aprendiz descobre como se aprende, torna-se capaz de refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre os meios necessários para alcançar o sucesso.

Vários trabalhos empíricos têm comprovado a importância da metacognição como um fator muito relevante na aprendizagem formal. Jou e Sperb (2006) apresentam algumas conclusões expostas por Leffa (1996) através de pesquisas aplicadas à leitura: a metacognição é aprimorada com o tempo, a autoavaliação sobre a compreensão leitora é proporcional ao hábito de leitura, um programa sistemático de monitoramento leitor aprimora a habilidade de leitura e o objetivo do leitor determinará a eficácia das estratégias de leitura aplicadas.

Deste modo, buscar-se-á, através da sequência didática, propor a implementação de uma didática metacognitiva em sala de aula, usando estratégias que promovam a autorregulação dos estudantes. Definindo muito bem o termo metacognição, Boruchovitch e Gomes (2019 apud GOMES, 2002; GUTHRIE; WIGFIELD & YOU, 2012), destacam que:

A metacognição é um “pensar o pensamento”. Permite ao aluno tomar consciência do processo de aprendizagem: consciência de si mesmo e das suas possibilidades e limitações; consciência das características e exigências das tarefas e consciência de que existem ferramentas que podem ser utilizadas para assegurar o êxito em alcançar os próprios objetivos e os objetivos de aprendizagem. Essas ferramentas são estratégias de aprendizagem. O desenvolvimento da consciência metacognitiva e da regulação cognitiva leva à autorregulação. A motivação, por sua vez, que na prática

se traduz em “engajamento e compromisso” do estudante com as tarefas de aprendizagem dirige e mantém o seu comportamento. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 43).

No decorrer da Educação Básica, a escola deve garantir o sucesso tão almejado na aprendizagem da leitura e da escrita, para tanto, a metacognição possivelmente ajudará o aluno a tomar consciência de sua função neste sistema tão complexo, pois aprenderá a refletir acerca da linguagem assim como do seu processo de aprendizagem, de que maneira pode potencializar seu aprendizado, através de ações e adequações em prol dos objetivos a serem alcançados, ou seja, tornar-se um aluno autorregulado.

O termo autorregulação está intimamente atrelado à ideia de independência e à ponderação acerca das atitudes a serem tomadas para melhorar os resultados do aprendizado. Para fomentar os efeitos desta autonomia, a escola deveria ampliar este mesmo princípio para os diferentes campos de atuação, desde as séries mais iniciais. Neste contexto, cabe ao professor incentivar os alunos a desenvolverem atitudes e procedimentos adequados a uma postura autônoma. Como bem destacado pelos PCNs:

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia. (BRASIL, 1997, p. 62).

Assim, Boruchovitch e Gomes (2019) acreditam que a formação de um leitor consciente, autônomo e crítico ocorre por meio de estratégias de leitura mais complexas, nas quais é fundamental avaliar e regular o próprio entendimento, objetivando a construção de novos significados a partir do que foi lido. O resultado advindo deste tipo de leitura é a descoberta de outros conhecimentos que extravazam o campo limitado das próprias crenças e convicções, pois um leitor crítico é capaz de fazer um processamento mais profundo do texto e mergulhar nas diversas leituras e visões de mundo dos diferentes autores, isto é possível, através da ativação de conhecimentos já adquiridos e a sua relação com os novos saberes.

O advento da tecnologia e o surgimento das redes sociais tornam, ainda mais indispensável, a formação de um leitor crítico, capaz de lidar com diferentes opiniões, filtrar

as informações mais relevantes, posicionar-se diante das opiniões alheias, formular e fundamentar as suas próprias opiniões através de argumentos. Afinal, como ressaltam os documentos oficiais, o Ensino Fundamental deve ter como uma das suas metas a formação do cidadão crítico, capaz de usar seus conhecimentos para agir na sociedade.

Cabe ao professor, então, auxiliar o aluno na percepção de que a leitura compreende um complexo processo cognitivo e interativo situado, cuja construção de sentido depende das ações e procedimentos do leitor, assim como da intencionalidade do autor que estrutura o texto de modo a comunicar segundo os seus objetivos. Conforme Nobre (2019, p. 69), “Tal processo multifacetado de significação envolve percepção, memória, inferência, dedução, seleção e integração de informações e a formulação de uma reação intersubjetiva aos significados construídos.”

Baseando-se nas pesquisas dos autores apresentados neste trabalho, acredita-se, portanto, que a aplicação de uma proposta de trabalho com a metacognição contribuirá, sobremaneira, para a leitura de contos africanos e a devida compreensão das metáforas. Além disso, funcionará como uma nova proposta para o desenvolvimento da competência leitora, além de contribuir para a aprendizagem das demais disciplinas, que também requerem uma leitura proficiente.

Após as considerações sobre autorregulação no processo de leitura, na sequência, trataremos das diretrizes que fundamentam a lei 10.639/03, as suas considerações e a importância para o direcionamento de um ensino fundamentado pela pluralidade cultural e respeito às diferenças. Também, se dará destaque ao ensino da Literatura e aos conhecimentos culturais, considerados tão importantes para se atingir as metas propostas pela referida lei.

2.3 A importância da lei 10.639/03 e o ensino da Literatura Africana na Educação Básica

O empenho pela universalização da educação no Brasil a partir da democratização do ensino garantida pela lei 5692/71, não foi capaz de assegurar a qualidade sonhada, tampouco deixou de perpetuar as desigualdades raciais, haja vista o ensino formal estar focado na expressão da cultura branca, notadamente europeia. Para Santos (2005), a postura racista permaneceu durante um bom tempo como uma inércia ideológica, pois orientou por um longo período a sociedade brasileira no pós-abolição. Desta forma, o pouco que se abordava sobre a

cultura negra sempre teve uma tendência à inferiorização, limitando-se aos aspectos ligados ao período da escravidão e menosprezando a riqueza cultural do continente africano.

Infelizmente, inúmeras vezes, ignora-se o fato de que a sobrevivência da espécie humana não é fruto apenas da inteligência, mas é, sobretudo, um resultado da nossa capacidade de produzir diversidade. Como exposto por Mia Couto (2011), critérios dominantes desvalorizam a palavra e o pensamento, pois, por razões comerciais, muitas vezes o olhar capitalista do lucro se fecha a outras culturas, a outras lógicas e a outras línguas pertencentes a nações que vendem pouco e compram ainda menos.

Através de um processo de intensa mobilização, os movimentos sociais negros foram obtendo êxito em suas reivindicações como, por exemplo, a revisão de livros didáticos que apresentavam os negros de forma estereotipada e com teor negativo. Paulatinamente, outras conquistas foram ocorrendo, dentre elas a reformulação de normas estaduais e municipais reguladoras do sistema de ensino. Contudo, estes avanços representaram apenas o início de muitas ações práticas que precisam ser de fato desenvolvidas, para que a história africana seja reescrita com um viés de legitimidade e independência em relação ao olhar do colonizador, afinal:

[...] Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Inegavelmente, o continente africano foi responsável por importantes contribuições para a história do mundo, por isso é imprescindível que haja o conhecimento destes aportes históricos através de um olhar equilibrado e objetivo. O Brasil, por exemplo, possui profundos laços históricos com a África, pois muito da cultura brasileira deve-se às influências africanas. No entanto, apenas recentemente, tem se considerado o papel civilizatório que os negros vindos da África desempenharam na formação da sociedade brasileira, ainda assim, esta compreensão tem muito a ser disseminada.

No início do ano de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros no Brasil e almejando o prosseguimento da construção de um ensino democrático, através da incorporação da história e a dignidade de todos os povos que contribuíram para a construção do país, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Então, a Lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 2003, p. 1).

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a aprovação da Lei 10.639 de 2003, tornou-se obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Destinou-se ao sistema educacional a responsabilidade de promover a valorização da contribuição africana para a formação cultural do Brasil. Essa Lei construiu um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de debates e aprendizagem sobre a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira em diferentes áreas: social, econômica e política.

A referida lei dá acesso a negros e não negros a novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país e reforça a luta em favor dos afro-brasileiros, promovendo discussões mais amplas sobre racismo e discriminações presentes no âmbito escolar e, de maneira mais extensa, na própria sociedade brasileira. Certamente, antes da lei e principalmente após a criação da mesma, os debates em torno das relações raciais no Brasil vêm ganhando espaço na esfera pública, desta forma, o momento atual mostra-se profícuo para a ampliação de ações voltadas para a superação das desigualdades entre negros e brancos.

De acordo com Santos (2005), o estabelecimento desta lei foi um processo de democratização do ensino, pois, destacadamente, levou-se em consideração a importância da qualificação dos professores para ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Indiscutivelmente, a lei já representa um grande avanço social, no entanto, para que de fato surta os efeitos esperados, é fundamental que a sua implementação seja completamente efetivada e metas sejam estabelecidas. Também Santos (2005, p. 34) destaca que “faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº10.639/03.”

Na realidade, os professores foram designados como responsáveis pela aplicação da lei, contudo, paralelamente a isto, ainda não se proporcionaram os treinamentos e o preparo específico para que a abordagem de temas étnico-raciais seja adequada e contemple os diversos grupos pertencentes à sociedade. Convém destacar que boa parte dos educadores tiveram uma *educação silenciosa*, na qual, muitas vezes, estes assuntos não eram postos em debate e a cultura africana era desprestigiada. Neste sentido, deve-se, de forma mais acentuada, promover e estimular o aprimoramento docente para a melhor abordagem desta temática.

Como já exposto na lei, a disciplina de Literatura, juntamente com as disciplinas de Educação Artística e História do Brasil, terá papel de destaque na tarefa de apresentar aos alunos a História e Cultura Afro-Brasileira. Tendo em vista a utilização de textos da Literatura Africana como objeto de estudo desta pesquisa, vale ressaltar a importância da sua inserção na constituição do currículo da educação básica, para que, de fato, o corpo discente tenha uma formação integral, além disso conheça um pouco da África através das diversas produções literárias e tenha conhecimento da qualidade estética nas composições dos mais diversos autores africanos.

A Literatura traz em si uma amplitude de outros saberes, através dela apresenta-se o real, o irreal e aquilo que até então era inimaginável. Muito se questiona se a Literatura representa a própria realidade ou se ela a imita, contudo o importante é perceber o fluir das histórias e da arte poética. Neste sentido, Antonio Candido afirma que:

Chamarei de literatura da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os

tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1970, p. 174).

Ainda, conforme exposto pelos PCNs (1998), os textos literários constituem uma forma muito particular de representar a imaginação e a intenção estética do autor, afinal de contas, não é meramente fantasia nem tampouco constitui uma expressão lúdica das formas e sentidos da linguagem e da língua. Logo, é imprescindível preparar os alunos para entenderem a singularidade da Literatura, afinal, no processo construtivo original, os limites impostos pelas regras da língua podem ser rompidos muito além da ideia de comunicação.

Os textos literários transgridem a forma de explicar e descrever a realidade, por isso é importante a criação de atividades que permitam aos alunos o reconhecimento de singularidades e de propriedades tão específicas deste tipo de texto. Os próprios PCNs sinalizam esta peculiaridade dentro do estudo da Literatura:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Fica claro, portanto, o quanto é importante o estudo da Literatura, em específico neste projeto o da Literatura Africana, pois conhecê-la é conhecer também a riqueza cultural de um povo, uma vez que a arte de criar histórias está intrinsecamente ligada a toda humanidade. Afinal, uma boa história, através da sutileza das palavras selecionadas pelo autor, traz à tona verdades até então desconhecidas, ou ainda, tão simplesmente, nos permite embarcar no mundo da imaginação.

O estudo da literatura africana, negra e afro-brasileira, para Nogueira (2021), deve estar presente no planejamento escolar anual, não limitando-se a datas específicas. O contato dos alunos com estas composições literárias permite um olhar diferenciado para várias situações próprias da vida e nisto consiste a potência da Literatura Africana em sala de aula, ou seja, a possibilidade de se mostrar outras realidades possíveis, outras fantasias e povoar o

imaginário infantil. As narrativas performam a maneira de ser do mundo, logo a literatura africana e a indígena são capazes de apresentar outros horizontes no modo de viver e habitar.

Noguera (2021) ainda pondera que a escola é um local de conflitos e construção de diferentes olhares, por isso as mudanças devem ser geradas neste local de aprendizado. Os ambientes de ficção devem dar lugar para as diferentes vivências negras, sendo assim, é necessário que se contem histórias destinando um lugar de destaque para todos, não limitando-se ao mais forte, pois, desta maneira, é possível sensibilizar para as mudanças. Cabe ao professor, neste contexto escolar, a função de inserir textos e materiais que possam desfazer antigas concepções que geram o preconceito, porque este é o caminho para desmistificação da imagem fantasiosa que há tempos se atribui à África.

Atendo-se a importância da Literatura, permitir o contato dos alunos com esta manifestação cultural é oportunizar uma amplitude de conhecimentos atrelados às diversas produções literárias, ao mesmo tempo em que se consolida a formação de um leitor atuante, capaz de entender sua função ativa na compreensão das diferentes leituras, haja vista a interação entre obra e leitor constituir um processo mútuo de troca. Nesta concepção, para Antonio Candido:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniforme o seu efeito. (CANDIDO, 2006, p. 84).

Aliás, nada mais genuíno dentro da cultura africana do que o estudo da Literatura, tendo em vista que a arte da contação de histórias está enraizada na cultura deste povo, mesmo antes da escrita e até a atualidade. Contar histórias e falar do presente e do passado são hábitos muito comuns e de suma importância para a manutenção da cultura do povo africano. Existem até hoje, inclusive, contadores oficiais de histórias e são conhecidos como griots. Segundo Boneto (2012, p. 10) constituem “[...] verdadeiros guardiães da memória, são muito valorizados e respeitados.”

Deste modo, abarcando uma série de conhecimentos, a Literatura Africana traz em si a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, no qual possam ser explorados diferentes aspectos socioculturais e geográficos, que dão conta da história africana e paralelamente das raízes culturais do próprio povo brasileiro. Alinhando-se ao previsto pela lei, antes de se

propor qualquer atividade com enfoque nas metáforas dos contos de Mia Couto, primeiramente, serão apresentados alguns aspectos culturais da África, mais especificamente de Moçambique.

Apesar disso, é importante esclarecer que a intenção não é perpetuar um olhar limitado e estático sobre o que é genuinamente africano, pois se por um lado existem elementos bem peculiares em cada cultura, por outro lado, não é possível considerá-los como algo imutável e sem interferências temporais e interculturais. Nesta perspectiva, convém pensar em um direcionamento de estudo capaz de corrigir, minimamente, conceitos cristalizados equivocadamente, pois conforme Mia Couto (2011, p. 22) “África tem sido sujeita a sucessivos processos de essencialização e folclorização, e muito daquilo que se proclama como autenticamente africano resulta de invenções feitas fora do continente”.

Notadamente, quando se fala de cultura, muitas vezes existe uma associação ao que tange à tradição. Esta ideia limitada, quase invariavelmente, é considerada como a verdadeira e genuína representação da cultura nacional. Todavia, a cultura engloba a pluralidade e as mudanças, além do mais, o que pode ser considerado como uma tradição, em outros tempos pode ter constituído um ato de inovação e de irreverência na época de sua implantação. Como ressalta Mia Couto (2011), tanto as primeiras mulheres que usaram a *capulana*, pano estampado, quanto o surgimento da *marrabenta*, ritmo musical, são considerados emblemas culturais de Moçambique, mas já representaram uma irreverente ousadia no passado.

Diante do exposto, cabe mais uma vez ressaltar que, as informações propostas na sequência didática elaborada para fins dessa pesquisa, servem apenas como um suporte ínfimo diante da magnitude cultural de um país, ainda menor quando se pensa em termos de continente africano. Não é possível conhecer tudo, por outro lado, é importante que se desfaça a ideia reducionista de uma África exótica e interessante, pois é necessário entendê-la antes de tudo como um lugar de cultura diversa, pois Mia Couto (2020) costuma deixar claro que na verdade são várias *Áfricas*, existem várias filosofias e os africanos são seres híbridos em várias lógicas do mundo, não cabendo um estereótipo para defini-los.

Outrossim, é fato que o sistema educacional do Brasil é extremamente heterogêneo, pois apresenta diferenças de várias naturezas, desde aspectos geográficos e situacionais, até mesmo na estrutura distinta oferecida pela rede pública e a rede particular de ensino. Em

consequência disso, muitas vezes, a escola acaba sendo a principal transmissora de conhecimentos culturais diversos para os alunos.

Sendo assim, se a escola é o meio de oportunizar tais conhecimentos, ou talvez, o único meio, é importante que seja feito e se garanta a transmissão de informações autênticas que poderão ser usadas no estudo de Literatura, assim também em outras disciplinas. Afinal de contas, a África possui uma história única e não cabe mais um lugar de segundo plano nos *bancos escolares*, pois é através do conhecimento que se constrói a sociedade e seus valores de respeito à pluralidade.

Após este breve panorama sobre a implementação da lei 10.639/03 e a importância do ensino da Literatura Africana no contexto escolar, a próxima seção desta dissertação tratará da produção literária do autor Mia Couto, as características da sua escrita e algumas informações bibliográficas sobre a vida dele.

2.4. A Literatura Africana de Mia Couto

As literaturas de língua portuguesa pós-coloniais estão se expandindo no Brasil e em outros países. Notadamente, uma diversidade de autores africanos e afro-brasileiros destacam-se por uma literatura que envolve aspectos de suma relevância em distintas áreas: histórica, política, social e cultural. Tal fato pode ser verificado na escrita de Mia Couto que pode ser considerado como o expoente central da literatura moçambicana. Como bem define o próprio autor:

[...] o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade. (COUTO, 2005, p. 59).

Mia Couto vive profundamente este entremeio cultural, pois além de ser escritor, afirma ter seu lugar de pertença e raízes no espaço africano, mesmo que se distancie um pouco por sua condição de homem branco, urbano e intelectual. Por este motivo, procura abarcar em sua escrita os diferentes universos presentes num mesmo país. Como afirma Silva

(2019), a poesia seria para o autor uma fonte de conhecimento de mundo, mas também, uma forma de autoconhecimento.

Muitas histórias contadas pelos moçambicanos de diferentes regiões do país serviram de base para a escrita de Mia Couto. Para ele, a importância dada à oralidade não é uma exclusividade africana nem uma característica daquilo que se conhece erroneamente de *povos indígenas*, tampouco deve ser concebida como a representação de minoridade, afinal, bem antes da escrita, já existia a fala. Nesta perspectiva, a sabedoria, definitivamente, não pode ser considerada como um lugar exclusivo da escrita

A oralidade possui um caráter universal, uma riqueza que mistura lógicas e sensibilidades que são incorporadas pela poesia. Mais do que saber ler ou escrever, é importante, ainda hoje, saber contar histórias. Como Mia Couto (2011, p. 23) destaca, “Em todos os continentes, cada homem é uma nação feita de diversas nações. Uma dessas nações vive submersa e secundarizada pelo universo da escrita. Essa nação oculta chama-se oralidade.”

Para Mia Couto (2011), somos seres em processo de constante construção, pois nos desenvolvemos nas trocas com os outros e com a realidade envolvente. Transitar entre diferentes categorias existenciais, segundo ele, é uma das grandes possibilidades que a escrita pode nos proporcionar. Muito além do domínio de técnicas de decifração do alfabeto, é fundamental a nossa disposição para permeamos e sermos permeados por diferentes sensibilidades, afinal para ele:

A imensa felicidade que a escrita me deu foi a de poder viajar por entre categorias existenciais. Na realidade, de pouco vale a leitura se ela não nos fizer transitar de vidas. De pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes. (COUTO, 2011, p. 100-101).

Neste sentido, o autor transforma em poesia as coisas mais simples, pois considera o respeito pelas diferentes realidades uma grande ajuda para a literatura, somado a isto, pondera que as pessoas sendo negras ou africanas, não cabem num clichê, por isso os personagens podem mudar no decorrer da história, não tendo assim uma única realidade, até porque, às vezes, a existência é tão aterrorizante que o melhor mesmo é viver dentro de uma história.

Na Masterclass *Um Encontro a Quatro Mãos*, Mia Couto (2020) destaca o fato de ser um escritor de fronteira, pois a sua escrita é permeada por uma associação entre elementos distintos como: prosa x poesia e verdade x ilusão. Já o surgimento das suas histórias acontece através da sua disponibilidade para escrever nos momentos em que elas surgem, ficando também claro, segundo ele, que escrever é dar voz aos outros que estão dentro de nós, é transformar em escrita aquilo que não é um pertencimento individualizado, único e exclusivo, mas é antes de tudo, o coletivo que habita dentro de cada indivíduo.

A escrita de Mia Couto também perpassa por uma sensibilidade feminina proveniente da observação das conversas da sua mãe com outras mulheres. Inclusive, em diferentes oportunidades de fala, o autor afirma que começou a ser poeta no chão da cozinha, lugar onde iniciou a *fabricação do mundo* em histórias baseadas nas narrativas e sussurros proferidos nas infindáveis prosas. Deste modo, ele considera o pensamento como algo sério e masculino, enquanto a intuição é feminina, sendo uma verdadeira apreciação pensar enquanto se sente.

Cabe também destacar, que as mais variadas leituras da literatura brasileira influenciaram o modo de escrever do autor. Segundo o próprio Mia Couto (2011, p. 65) “Jorge Amado não foi apenas o mais lido dos escritores estrangeiros. Ele foi o escritor que maior influência teve na gênese da literatura dos países africanos que falam português.” Tal fato se deu, pela leveza da narrativa de suas histórias, na qual vão se revelando os mais diferentes personagens e a sua vida cotidiana tão própria do Brasil, mas ao mesmo tempo, tão próxima da realidade de Moçambique.

Sem dúvida alguma, outro escritor que muito influenciou a escrita de Mia Couto foi João Guimarães Rosa. A transgressão poética, o narrador como mediador de mundos, a fuga da razão, um olhar mais voltado para o interior dos personagens, a sugestão de uma língua que se liberta dos seus regulamentos e visita a oralidade, estas e tantas outras características da escrita de Guimarães Rosa são apreciadas por Mia Couto que afirma:

A leitura de Rosa sugeria que era preciso sair para fora da razão para se poder olhar por dentro a alma dos brasileiros. Como se para tocar a realidade fosse necessária uma certa alucinação, uma certa loucura capaz de resgatar o invisível. A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem interminável. A escrita é a descoberta de outras dimensões, o desvendar de mistérios que estão para além das aparências. [...] Através de uma linguagem reinventada com a participação dos componentes culturais africanos também nós em Angola e Moçambique

procurávamos uma arte em que os excluídos pudessem participar da invenção da sua História. (COUTO, 2011, p. 114).

Semelhante a João Guimarães Rosa, Mia Couto (2011) revela que quer ser e estar além da sua escrita. Ele quer transitar pelo universo de possibilidades que a língua o oportuniza, muito além de um aprisionamento de regras gramaticais, a língua portuguesa representa para ele a própria invenção de uma pátria. O que de fato o instiga são as várias línguas e as linguagens, a sabedoria que se conquista quando no processo de troca com o outro.

Para o autor, a grande dificuldade é fazer *o bonito*, pois a beleza não se faz, ela se revela no processo da escrita, além disso sua intenção não é apenas de escrever para alguém, mas acima de tudo, ser um leitor daquilo que se escreve. Falando da sua própria escrita, Mia Couto (2011, p. 14) afirma que “Existe algo que escapa à norma e aos códigos. Essa dimensão esquiva é aquela que a mim, enquanto escritor, mais me fascina. O que me move é a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento.”

A trajetória literária do autor é notável e marcada pela consagração internacional, inúmeras premiações e tradução de diversas obras em diferentes idiomas. A qualidade de sua escrita é indiscutível, como bem destaca Silva (2019, não p.) “[...] sua escrita é marcada pela sensibilidade, com o uso de uma linguagem poética e acessível, colaborando para que suas obras popularizam-se e atraiam mais leitores.”

Somado a estes atributos literários, o autor desenvolve um trabalho primoroso com as palavras, empregando diversos recursos estilísticos que enriquecem e refinam sua escrita. A base de análise e pesquisa do presente estudo, será o emprego de inúmeras metáforas que permeiam as histórias criadas pelo autor e que traduzem a forma de ver o mundo dos moçambicanos. Os contos são desenvolvidos num misto de inventividade e detalhes, através de uma riqueza de imagens, personagens e acontecimentos narrados metaforicamente. Por conta disto, o entendimento de obras de tamanho primor literário requer uma leitura atenta e participativa.

Evidentemente, a escolha do autor para compor este projeto, ainda que seja um homem branco, falante da língua do colonizador europeu, relaciona-se à qualidade literária de suas obras e, sobretudo, à presença em seus textos de várias metáforas que enredam-se em meio às histórias que tanto contam sobre a cultura africana. Acrescenta-se, a esta seleção, o

fato da escrita do autor ser em língua portuguesa, o que evita que se trabalhe com textos adaptados ou traduzidos que poderiam ter sua originalidade comprometida e as metáforas oriundas da cultura africana adaptadas, igualmente, o que levaria o leitor a uma visão distorcida da perspectiva adotada por alguém de outra cultura ao tratar de algo que é universal.

Entretanto, cabe enfatizar, que apesar dos textos de Mia Couto serem escritos em língua portuguesa, sua visão de mundo e, conseqüentemente, a forma como expressa a realidade linguisticamente mostra-se influenciada pela cultura africana, afetada pelo contexto plurilíngue e pluricultural em que vive. O próprio autor destaca que para a lusofonia funcionar em Moçambique, ela deve apoiar a defesa de outras culturas moçambicanas, neste propósito Couto (2011, p. 186) acrescenta que “Neste momento de caos e perda, a língua é permeável a outras razões, deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namoradeira de outras vozes e outros tempos.”

É óbvio que, com o decorrer do tempo, a tradição vai se adaptando às necessidades de expressão e transmissão cultural, mantendo-se a mensagem e alterando o conteúdo. Contudo, como enfatiza Ki-Zerbo (2010, p. 40), “[...] muitos dos erros que são imputados à tradução são provenientes de intérpretes incompetentes ou inescrupulosos.” Diante desta circunstância, a escolha da literatura de Mia Couto, consiste também, numa seleção criteriosa para evitar o equívoco de fazer uso de composições criadas meramente para atender ao mercado editorial e sem comprometimento, principalmente, no ato de transformar em escrita o texto literário oral tão comum na cultura africana.

Valendo-se de um único conto, exemplificar-se-á um pouco da riqueza metafórica presente nas histórias de Mia Couto. Abaixo, seguem alguns trechos do texto intitulado *Na esteira do parto*, que faz parte da obra *Estórias Abesonhadas* (2009, p. 27-30):

(23) “O casal se chegou, em dupla obscuridade.” (Possivelmente de forma estranha, suspeita)

(24) “A mulher vinha mais dobrada que gruta na montanha.” (Apresentava uma postura curvada, arqueada)

(25) “Tem razão, Ananias, eu só penso da minha pança para cá. Na realmente, não valho as pernas. Também já sou assim desde a barriga do meu pai.” (Não prestar, preocupar-se apenas consigo mesmo)

(26) “Dar parto devia ser sobre a terra, a mãe das mães.” (O bebê deve ser concebido na terra, pois segundo o mito da criação, o ser humano originalmente foi criado através do pó, da terra)

(27) “-Me sinto ferrujado⁵, Ananias. Não é que eu seja mais velho que você. Eu nasci foi antes[...]” (Sem força, sem ânimo)

(28) “O candidato a pai, sereno como rio em planície, não apresentava nenhum cuidado.” (Tranquilo, sem maiores preocupações)

(29) “Por enquanto, ele descascava o tempo, impassível como tronco de embondeiro.”⁶. (Deixava o tempo passar sem agir, sem nada fazer)

(30): “Só os olhos dela se descomportavam, derramados.” (Seu olhar demonstrava insatisfação)

(31) “Sem palavra, ela findou a obra de desbarrigar a sua súbita adversária.” (Em silêncio ajudou no parto)

(32) “Diamantino, nesse repente, mudou da alvorada ao poente.” (Mudar de atitude, postura)

(33) “Ele se enraivecia a ponto de lâminas e pólvoras.” (Sentia uma raiva muito intensa, capaz de ferir alguém)

⁵ A palavra “ferrujado” foi escrita conforme o original.

⁶ A palavra “embondeiro” significa baobá (árvore típica da África).

(34) “Depois, se derreou, infeliz como a casca sem a banana.” (Sentiu-se incompleto, triste, solitário)

A escolha das obras deste autor multifacetado para o desenvolvimento da presente pesquisa, indubitavelmente, será enriquecedora nos mais diferentes aspectos para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois haverá uma colaboração mútua na construção do entendimento e análise das obras do autor. Não se pode conceber uma leitura descompromissada, pois para entender os pormenores das histórias é de suma importância a ativação constante dos conhecimentos de mundo e a plena consciência da complexidade que os africanos atribuem a palavra, por isto Ki-Zerbo destaca que:

Para o africano, a palavra é pesada. Ela é fortemente ambígua, podendo fazer e desfazer, sendo capaz de acarretar malefícios. É por isso que sua articulação não se dá de modo aberto e direto. A palavra é envolvida por apologias, alusões, subentendidos e provérbios claro-escuros para as pessoas comuns, mas luminosos para aqueles que se encontram munidos das antenas da sabedoria. Na África, a palavra não é desperdiçada. Quanto mais se está em posição de autoridade, menos se fala em público. Mas quando se diz a alguém: “Você comeu o sapo e jogou a cabeça fora”, a pessoa compreende que está sendo acusada de se furtar a uma parte de suas responsabilidade. (KI-ZERBO, 2010, p. 40).

Para se compreender exitosamente a produção literária de Mia Couto, considera-se relevante conhecer um pouco de sua biografia, porque normalmente somos influenciados por nossas vivências e de alguma maneira a reproduzimos. Assim também o faz o escritor, que retrata em suas histórias muito da riqueza cultural de Moçambique, além de fatos e diversos acontecimentos históricos do país. Sucintamente, alguns dados sobre o autor são apresentados por Silva:

Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade de Beira, região central de Moçambique, filho de imigrantes portugueses. O pseudônimo literário adotado relaciona-se com o seu afeto pelos gatos na infância. Num primeiro momento, causa estranhamento por ser um escritor africano e não ser negro, em outros, por ter um apelido que remete ao sexo feminino e ser homem. (SILVA, 2019, não p.).

O percurso literário seguido por Mia Couto perpassa por uma literatura de engajamento, um reflexo de seu envolvimento pela luta da independência de Moçambique. Posteriormente, surgem outros projetos estéticos desenvolvidos nas áreas urbanas. Mesmo

explorando novos caminhos, Silva apud Cabaço (2013, p. 216-217), “[...] situa-o como um escritor que, de origem cultural europeia, se incorpora com desenvoltura e rara sensibilidade nas cosmogonias moçambicanas, procurando com afincas respostas para novas dinâmicas e angústias identitárias suscitadas pela independência.”

Posto isto, a sequência didática elaborada neste trabalho terá uma parte específica com atividades que promovam, minimamente, o conhecimento de alguns aspectos culturais de Moçambique, pois é interessante que se conheça o contexto de vigência, validação e legitimidade, na qual as histórias de Mia Couto foram criadas, afinal, o entendimento global dos contos contribuirá para a compreensão mais específica do objeto de estudo deste trabalho: as metáforas.

É óbvio que aspectos culturais tão intrínsecos entre Brasil e Moçambique podem diminuir a dificuldade no entendimento das metáforas construídas por Mia Couto, por outro lado, alguns fatos históricos e hábitos culturais bem específicos de Moçambique também permeiam a escrita do autor, por isso conhecê-los, mesmo que em pequena proporção, ampliaria as possibilidades de entendimento das histórias lidas, afinal, os conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, indubitavelmente corroboram para a construção de sentidos e como afirma Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Partindo desta concepção, conhecer um pouco sobre a realidade de Moçambique permitirá uma leitura mais amadurecida e reflexiva. Fatos marcantes como a independência de Moçambique que ocorreu apenas em 1975, após anos de guerra e lutas armadas, por exemplo, teve interferências diretas na vida da população, o que também se refletiu na escrita de Mia Couto, na criação das suas histórias e no perfil dos personagens.

Seja qual for a temática, as obras do autor trazem consigo uma riqueza sintática, semântica e vocabular indiscutíveis. Sem dúvida alguma, proporcionará o enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, além de servir como um instrumento importantíssimo para a análise e estudo das metáforas, proposta na qual fundamenta-se esta

dissertação. Como destaca o próprio Mia Couto (2005, p. 63), “[...] o escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento.”

Neste sentido, espera-se que a sequência didática que será elaborada como proposição da presente pesquisa, incentive os alunos a se encantarem pela Literatura. Para isto, o estímulo ao uso de recursos metacognitivos será aplicado, pois certamente contribuirá para o entendimento da linguagem metafórica empregada nos textos do autor e, desta maneira, ajudará na compreensão global das histórias.

Na sequência, o próximo capítulo apresentará o tipo de pesquisa adotado, o contexto que norteia a pesquisa, o suporte teórico que justifica a produção de uma sequência didática, além da reformulação metodológica do projeto por conta da pandemia de Covid-19.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta o caráter estrutural adotado na dissertação: a metodologia utilizada, a questão que norteia a pesquisa, o contexto que originou a pesquisa e a relevância da elaboração de uma sequência didática como produto final deste trabalho. A intenção deste capítulo é mostrar os caminhos que foram percorridos em prol da concretização dos objetivos já elencados anteriormente.

Inicialmente, a abordagem metodológica deste projeto tinha como base a pesquisa-ação, tendo em vista seu caráter participativo, na medida em que incluiria todos os que, de uma maneira ou outra, estão envolvidos no ambiente escolar e, mais especificamente, os alunos que seriam o público-alvo e coparticipe do desenvolvimento desta pesquisa.

No entanto, o mundo deparou-se com uma pandemia inesperada e de grandes proporções. Tal fato, gerou alterações substanciais no sistema educacional de diversos países, inclusive no Brasil. Diferentes redes de ensino passaram a adotar o procedimento de aulas a distância, através de plataformas, whatsapp e outros meios digitais. Infelizmente, esta metodologia não consegue atingir a todos os discentes, devido aos mais diversos problemas enfrentados por boa parte da população brasileira.

Partindo desta realidade de crise sanitária que impactou a realização das atividades presenciais e da incerteza em torno do calendário escolar de 2020, houve a necessidade da reformulação metodológica do projeto. Esta alteração está respaldada pelo Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, através da resolução N° 003/2020, com data de 02 de junho de 2020.

Através desta resolução, algumas normas foram estabelecidas, dentre elas, a possibilidade do trabalho de conclusão da sexta turma do Mestrado ter caráter propositivo, ou seja, deverá ser elaborado um caderno pedagógico como um produto da pesquisa realizada, em substituição a aplicação, em sala de aula, de propostas para melhorar a situação-problema identificada. O material produzido, posteriormente, poderá ser aplicado, no âmbito escolar, por outros docentes.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

A pesquisa foi ancorada a partir do levantamento da problemática de ensino-aprendizagem, sendo o desenvolvimento da mesma, construído por meio do respaldo teórico baseado em diferentes obras que tratam da temática explorada nesta dissertação, o que também possibilitou a construção de uma sequência didática propositiva e adequada ao público alvo, alunos do 7º ano.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, na qual foi feita a coleta de informações a partir de dissertações, no âmbito do Profletras, que abordam tema semelhante ao da dissertação em curso. Essas informações foram apresentadas em um capítulo de Pesquisa Bibliográfica, cuja função foi analisar o trajeto de estudos desenvolvido por outros pesquisadores e servir de embasamento para a elaboração do produto didático final desta pesquisa. Na prática, Lakatos e Marconi (2003) fazem a seguinte caracterização sobre este tipo de pesquisa:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Neste sentido, a leitura de autores renomados, que dentro das suas respectivas áreas de estudo, tratam das metáforas e da metacognição, contribuiu para a construção da fundamentação teórica, a identificação de contradições, o encontro de repostas para as perguntas elaboradas, o desenvolvimento de um caderno pedagógico e, finalmente, a formulação das considerações finais acerca da pesquisa realizada.

Assim, o presente trabalho, além de uma pesquisa baseada restritamente no caráter bibliográfico e centrado no estudo das metáforas, inclui também em sua composição, a produção de material pedagógico com proposta de atividades baseadas nos contos africanos do autor Mia Couto, utilizando-se para tanto a didática metacognitiva.

Também fica claro que, na concepção de Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não consiste numa mera repetição de conceitos já cristalizados, ou na simples divulgação de problemas já conhecidos, pois é possível explorar áreas cuja temática ainda

não tenha se esgotado o suficiente. Nesta perspectiva, é possível analisar um tema sob uma ótica diferente e obter como resultado conclusões inovadoras.

3.2 Questão e contexto da pesquisa

Na prática escolar, como docente de Língua Portuguesa, tanto de turmas da 3ª série do Ensino Médio, quanto de turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, foi possível observar a dificuldade apresentada pelos alunos na realização de atividades de interpretação de texto, principalmente, diante de uma leitura num contexto com maior teor metafórico. Através das atividades propostas no dia a dia e por meio das avaliações, foi possível notar que a maioria dos alunos apresenta uma interpretação textual muito abaixo do ideal, sobretudo, possuem muita dificuldade em entender as metáforas, independente de pistas trazidas no corpo do texto.

De modo quase geral, verifica-se que os alunos realizam uma leitura bastante superficial das histórias e apresentam grande dificuldade em desenvolver respostas que solicitem uma análise particular. A maioria dos alunos copia trechos das histórias, mesmo quando esta não é a proposta, possivelmente, não refletem sobre o questionamento feito e respondem num processo quase automático.

Além disso, muitas das respostas dadas nas questões mostram-se desconexas, não estando de acordo com um parâmetro aceitável de interpretação. É quase inexistente a criação das próprias suposições e, raramente, conseguem articular informações para entenderem o sentido figurado dos enunciados. Inclusive, é possível notar a falta de percepção dos detalhes da história e, por vezes, das informações fornecidas pela própria questão.

Quando se explora a linguagem metafórica nas questões, muitas vezes, não há um entendimento satisfatório, haja vista boa parte das interpretações apresentarem-se totalmente equivocadas, ou até mesmo, demonstrarem um entendimento literal não existente no contexto em análise. Ademais, é possível perceber que boa parte dos alunos consegue compreender a ideia geral do texto, no entanto, não capta informações essenciais, ou melhor dizendo, compreende em certa medida o que acontece, porém não sabe explicar alguns questionamentos básicos como: por quê?, quando?, quem?, como?.

Outrossim, além do que já foi mencionado, as atividades de interpretação com base em textos da Literatura Africana constituem mais uma dificuldade, pois os alunos não compreendem alguns aspectos culturais, porque, normalmente, o que sabem sobre a África é muito limitado, por vezes, totalmente desvinculado da realidade.

A partir desta situação apresentada e da urgente necessidade de se pensar em caminhos que possam minimizar tal problema, alguns questionamentos e inquietações surgiram, sendo a pergunta central a seguinte: de que maneira as estratégias metacognitivas poderão contribuir para uma interpretação mais eficiente das metáforas presentes nos contos africanos de Mia Couto?

Partindo desta indagação e constatando as reais dificuldades dos alunos no que concerne às atividades de leitura e interpretação, foi possível verificar a relevância da elaboração e desenvolvimento desta pesquisa que foi pensada, inicialmente, para turmas do 7º ano, da Escola Municipal Doutor José Fróes Machado, situada no Município de Nova Iguaçu. No entanto, tendo em vista a elaboração de um caderno pedagógico, este material propositivo poderá ser aplicado por outros professores, de acordo com as necessidades demandadas e a adequação ao público-alvo.

3.3 Proposta de sequência didática

A sequência didática consiste no ato de planejar tendo em vista a concretização de objetivos futuros. Além disso, é uma forma de organizar o ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos. Destaca-se, todavia, que uma boa sequência didática deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois cada um carrega consigo uma riqueza de vivências e conhecimentos que jamais poderá ser ignorada, afinal para Santos (2008, p.19) “[...] um pequeno espaço pode conter a imensidão que se estende fora”, quer dizer, não se pode subestimar a capacidade alheia nem o seu potencial cognitivo.

Dada a importância da sequência didática, os PCNs de Língua Portuguesa já propunham este tipo de trabalho sistematizado de forma a melhorar a organização curricular e os procedimentos metodológicos. Este documento oficial considera que módulos didáticos “são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que

os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.” (BRASIL, 1998, p. 88).

Como já mencionado anteriormente, diagnosticar as capacidades iniciais dos alunos constitui o ponto de partida para a elaboração de uma boa sequência didática, pois desta forma é possível identificar adequadamente os instrumentos de ensino que, possivelmente, poderão promover a aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas. Com o intuito de sugerir as etapas que devem ser seguidas para a construção de um módulo didático (sequência didática) os PCNs estipulam critérios básicos:

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88).

Já Doltz (2020) destaca a importância de uma sequência didática composta por várias estratégias de ensino para que haja uma adequação de acordo com o estilo dos alunos e, desta forma, o processo de aprendizagem seja simplificado. Esta sistematização requer, também, a criação de um itinerário, ou seja, uma ordem de propostas didáticas que estejam articuladas entre si e se complementem para a concretização de objetivos a longo prazo.

Além disso, Dolz (2020) afirma que um itinerário de estudos deve ser desenvolvido através de uma sequência de etapas com metas a curto prazo, pois esta estrutura de organização permite muitas possibilidades, ou seja, várias atividades conectadas devem ser formuladas para desenvolver uma capacidade ou habilidade como define a BNCC (2019).

Almejando-se criar uma sequência didática alinhada com os objetivos da pesquisa, elaborou-se uma proposta pedagógica encadeada por três etapas. A primeira apresenta informações acerca da cultura africana e do autor Mia Couto; a segunda destaca o processo de construção dos significados das palavras e o uso recorrente das metáforas no cotidiano, por último, a terceira etapa propõe a interpretação dos contos de Mia Couto. Espera-se que os

alunos, após o trajeto de estudos, consigam realizar a última etapa proposta com autonomia e gerenciando, conscientemente, suas dificuldades e meios para superá-las.

É importante ressaltar que a sequência de atividades foi norteada por uma didática metacognitiva, cuja dinâmica principal, presumivelmente, incentivará o aluno a perceber as suas dificuldades diante das atividades propostas, a entender o que pode ajudá-lo a vencer os obstáculos no aprendizado e a aprender a autorregular seu aprendizado através de ações orientadas pelo professor mediador.

Compondo o caderno pedagógico, a sequência didática foi elaborada com base nos estudos realizados ao longo desta pesquisa e almeja atingir os objetivos propostos, além de constituir, um material útil para outros docentes em suas práticas escolares.

4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

No intuito de ampliar horizontes e reconhecendo, potencialmente, a importância de outras pesquisas que norteiam a temática de estudos sobre as metáforas, foram pesquisados, trabalhos atuais sobre o assunto e, de modo mais específico, dissertações de trabalho final de Mestrado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Tal escolha justifica-se pelas diretrizes do Profletras que solicitam o desenvolvimento de pesquisas que extravasam o cunho meramente teórico, ao requerer um estudo centrado na prática escolar do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Sendo assim, para compor a pesquisa bibliográfica e parte da metodologia adotada, foram selecionados dois trabalhos que dialogam com a presente dissertação. Um deles foi a dissertação de Barros (IFES, 2018), intitulada *Metáfora Conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*. A pesquisa, além de ser aplicada a alunos do 8º ano, também culminou na produção de um caderno pedagógico direcionado para o uso de outros professores.

A outra pesquisa selecionada é de Costa (UFRRJ, 2019), intitulada *Construção de Sentidos: proposta didática para uma nova abordagem de metáfora em sala de aula a partir da fala cotidiana*. Trata-se de uma pesquisa-ação com alunos do 9º ano e todos os detalhes da aplicação de uma mediação didática foram minuciosamente registrados.

Após a real constatação das dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e interpretação de texto, principalmente quando há um teor mais metafórico, as duas professoras-pesquisadoras compreenderam a irrefutável importância do entendimento pleno das metáforas para melhorar a qualidade de duas ações tão comuns e importantíssimas: ler e interpretar adequadamente. Esta compreensão também confirma e reafirma a ideia levantada pela própria dissertação em curso, constituindo assim uma das metas do presente trabalho.

Convergindo para o mesmo entendimento acerca da necessária compreensão das metáforas, ambas as dissertações explicitam como o fenômeno da metáfora é abordado tradicionalmente no contexto escolar. Opondo-se à tradicional visão de metáfora como um recurso meramente de ornamento e restrito a uma classificação como figura de linguagem, as autoras apregoam seus estudos através do direcionamento da Linguística Cognitiva, pois

consideram-na como um aporte teórico mais adequado para explicar um dinamismo que envolve linguagem, cultura e cognição.

Em relação aos referenciais teóricos, as duas pesquisas encontram, principalmente, suporte nos estudos sobre as metáforas de Lakoff e Johnson (2002, 2003). Embora os dois trabalhos sejam construídos em torno das metáforas, é possível perceber diferenças sutis na abordagem e nas demais escolhas das fontes teóricas para as pesquisas.

4.1 Metáfora Conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação

Barros (2018) centra-se em estudos que analisam o texto e as formas de interpretação, neste sentido recorreu a autores reconhecidos dentro desta temática como Rojo (2004), Leffa (2012), Eco (2012) e Dascal (2006). A pesquisa também conta com uma revisão de literatura, na qual optou-se pela escolha da dissertação de Amaral (2009) e de Almeida (2011).

Ao realizar a revisão de literatura, Barros (2018) verificou que a pesquisa de Amaral (2009) foi dividida em quatro partes. A primeira analisa a concepção adotada pelos professores de Educação Básica sobre a linguagem metafórica. Através desta análise, foi possível perceber a ênfase dada ao aspecto linguístico, sem grandes contribuições para a compreensão e a interpretação do texto. A segunda parte compara as preferências de uso da linguagem figurativa em oposição à linguagem literal em algumas situações de uso cotidiano.

A terceira parte analisa o modelo de compreensão e interpretação metafórica realizada pelos alunos através das ações de: construção dos significados, realização e monitoramento dos processos e reação diante de um texto poético. Por último, foi criado um programa de instrução com o objetivo de ampliar a compreensão e a interpretação de textos poéticos através da construção do significado metafórico. Como método de avaliação foi aplicado um pré-teste e posterior pós-teste, cuja dinâmica acredita-se não ter sido tão proveitosa quanto se cogitava.

Essa primeira revisão de literatura contribuiu com reflexões importantes para a pesquisa de Barros (2018), ao passo que foi possível eleger também outros caminhos distintos ao da pesquisa em referência como, por exemplo, o de Leffa (2012) que considera a compreensão como um processo completamente inconsciente. Ademais, optou-se pela

utilização de diferentes gêneros literários nas atividades propostas aos alunos, estudo da metáfora como via facilitadora do processo de interpretação e avaliação do aprendizado ao longo do processo de ensino e através da própria participação dos discentes durante às aulas.

Particularmente, de modo esclarecedor, nessa revisão a autora pode verificar que mesmo o estudo estando centrado na análise de metáforas poéticas, os princípios que regem a interpretação são comuns a outros gêneros textuais. Além disso, foi possível constatar um posicionamento um pouco distinto de diferentes autores ao considerarem o conceito de compreensão.

Outro ponto a ser destacado da pesquisa apresentada por Barros (2018), foi o Programa de Instrução com duração de cinco semanas, no qual os objetivos eram divididos por aula, consistindo basicamente em compreender e interpretar diferentes poemas através de um processo de treinamento para ativar as estratégias de monitorização durante a leitura.

A segunda pesquisa analisada por Barros (2018) foi de Almeida (2011). Nesta análise, destacam-se algumas contribuições importantes, dentre elas, a crença de que não existe uma única metodologia para o ensino de interpretação e a necessidade de se aproximar o estudo acadêmico e a prática escolar. Para confirmar as hipóteses levantadas, foi aplicada em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio uma proposta de interpretação retirada de um livro didático, sobre o poema Povo, de Luis Fernando Veríssimo.

Contrapondo-se a alguns aspectos levantados ao longo da dissertação de Almeida (2011), mais uma vez Barros (2018) reafirma a sua escolha teórica apoiada em Leffa (2012) e não concorda com a ideia de que a compreensão e a interpretação são praticamente coisas indistintas, ou até mesmo, consideradas como a mesma coisa. Outro ponto discordante está na consideração de que a metáfora é simplesmente um elemento que auxilia a interpretação, pois para ela consiste em um elemento que aperfeiçoa a habilidade de interpretar.

Ainda nessa revisão, outras questões levantadas não promovem a concordância plena, como a ideia de que a escolha do texto é o elemento central para definir a boa ou a má interpretação e a afirmação absoluta de que não existe uma metodologia precisa para ensinar a interpretação. Por fim, a autora critica os enunciados de algumas questões, sugere outras leituras que poderão ser aplicadas pelos professores e dá exemplos considerados por ela como bons exercícios de interpretação.

Na sequência, no desenvolvimento da dissertação, Barros (2018) inicia a sua fundamentação teórica através da citação de diferentes autores que defendem a diferença entre compreender e interpretar. Ao estabelecer um diálogo teórico entre Leffa (2012), Rojo (2004) e Eco (2015), Barros (2018) procura fundamentar a visão de que a compreensão funciona como um processo inconsciente, enquanto a interpretação consiste em um processo consciente. Embora haja uma série de pensamentos e nomenclaturas distintas, os autores usados como referência por Barros reafirmam o pressuposto de que a compreensão consiste em um importante processo que antecede à interpretação. Para demonstrar um pouco destas variantes acerca das estratégias de interpretação, um quadro comparativo apresenta os principais conceitos sobre o assunto e subsequente explicação detalhada.

Embora as diferentes visões sobre o assunto contribuam para a construção de um conceito mais preciso de interpretação, para fins de detalhamento, ater-se-á às definições propostas por Leffa (2012) por ser a escolha de Barros (2018), sendo, inclusive, parte do posterior produto educacional originado dessa pesquisa. Neste sentido, o conceito de interpretação pode ser considerado a partir de três processos: a extração do significado, a mediação e os tipos de interpretação.

A extração do significado sinaliza que o leitor deve encontrar no texto os sentidos já estipulados, não cabendo uma atribuição de sentido. A mediação, no que concerne ao âmbito escolar, pressupõe que o aluno precisa da intervenção de alguém para ajudá-lo na interpretação, até que ele aprenda como interpretar e consiga fazê-lo com autonomia. Os tipos de interpretação são enquadrados em três modelos: paráfrase, réplica ou procedimento dialético.

Os três modelos de interpretação possuem aspectos positivos e algumas possibilidades de má aplicação. A paráfrase é a interpretação de um texto através de outro, sendo um ponto de complicação quando o seu uso desconfigura a versão original através da retirada de partes importantes, ou o oposto, que seria o detalhamento excessivo de uma obra. A réplica, pouco usada no contexto escolar, consiste numa hipotética interlocução com o autor do texto, ou seja, o intérprete finge dialogar com o autor, mas na realidade propositalmente dirige-se ao leitor para refutar o que foi proposto pelo texto.

A terceira modalidade de interpretação é o procedimento dialético, que ocorre através de uma sequência de perguntas abertas e fechadas, as quais o leitor deve tentar

responder através da articulação dos seus conhecimentos e a nova informação. Entre o texto e o leitor (aluno) deve haver um mediador (professor), para que haja uma construção coletiva da compreensão. Dentre os modelos defendidos por Leffa (2012), este último foi o explorado pela autora da tese.

De fato, é interessante este modelo que preconiza o significado como algo estruturado dentro do texto, cabendo ao leitor entender os recursos usados para a indução de uma determinada interpretação, ou seja, perceber que a escolha, até mesmo das palavras, é dotada de intencionalidade. Se por um lado tal modelo aponta para um leitor crítico, por outro lado é possível questionar se um único padrão não consiste numa fórmula de moldar a interpretação dentro de uma perspectiva limitadora. Portanto, serão assimiladas as contribuições desta pesquisa que serve de referência, no entanto, não será adotada uma estratégia única de interpretação das metáforas, afinal, diferentes textos podem solicitar estratégias distintas para potencializar o nível de leitura e interpretação.

Ainda, analisando a tarefa de interpretar, alguns limites acerca desta ação são apresentados. Um deles, de acordo com a citação de Rojo (2004), consiste nas limitações impostas pelas experiências de vida e pelas experiências de leitura, que podem representar dificuldade no momento do estabelecimento das relações de intertextualidade e interdiscursividade com o texto. Também, ao citar Eco (2012) e Marcuschi (1996), se estabelece a ideia de que a atividade de produção de sentido pode ser criativa, contudo sem consistir numa tarefa de adivinhação, pois a interpretação deve sempre estar respaldada dentro do próprio texto lido.

Dando continuidade, Barros (2018) com base em Dascal (2006), apresenta cinco modelos de interpretação através da análise de pontos comuns e divergentes entre eles, ressaltando que o ideal seria a complementaridade entre estes diferentes tipos. O *modelo criptográfico* considera o produtor do signo apenas na determinação do código, sendo a semântica o centro do processo interpretativo. O *modelo hermenêutico* não considera o signo, pois acredita que o significado é construído pelo intérprete e não colocado no texto. De modo geral, estes dois modelos ignoram ou minimizam o papel do produtor do signo.

Por sua vez, a autora da dissertação em análise, adota parcialmente o *modelo pragmático* na elaboração das suas atividades de interpretação, pois este modelo considera, como centro do processo, a intenção do produtor do signo, ou seja, o autor. No entanto, no

engajamento para a percepção do significado, não se ignora o papel do signo nem do intérprete.

O *modelo de interpretação radical* parte de um princípio imaginativo, pois considera a necessidade de ter pleno conhecimento sobre o agente do texto (autor), para então compreender as suas manifestações linguísticas. Por último, o *modelo causal de estrutura profunda*, considerado o mais abrangente e oposto aos outros modelos, parte do princípio de que o comportamento humano, inclusive seus atos comunicativos, possuem causas mais profundas, indo além da nossa percepção superficial. Sendo assim, para a interpretação de fato acontecer, seria necessário descobrir estas causas.

Após discorrer sobre os modelos de interpretação, Barros (2018) acrescenta informações detalhadas sobre o *caráter epilinguístico* adotado em seu trabalho, o que se justifica pelo fato de reconhecer e defender que só interpretamos aquilo que somos capazes de compreender, além disso, o mesmo processo que atua nas nossas escolhas de recursos expressivos, também é acionado quando procuramos entender os recursos utilizados pelo outro. Em um contexto histórico, o termo epilinguismo, segundo Romero (2011), passou a ser adotado no Brasil a partir de 1977, quando Carlos Franchi fez uso do termo.

Em síntese, a autora da dissertação afirma que para Romero (2011), a atividade epilinguística consiste em um processo de *racionalidade silenciosa*, porque antes de verbalizarmos nossos pensamentos, ou seja, projetarmos linguisticamente o que pensamos, acionamos de maneira caótica e inconsciente, as nossas experiências anteriores como ouvintes e como leitores. Buscando não se limitar ao caráter inconsciente do epilinguismo, Barros (2018) ancora a sua tese em dois outros pesquisadores que apresentam reflexões bem alinhadas entre si.

Portanto, foram adotados os conceitos de Franchi (1991), principalmente ao que concerne à crítica em relação ao ensino estritamente gramatical e normativo, à necessidade de estimular o aluno a pensar sobre a própria linguagem e à importância de saber utilizar autonomamente os recursos existentes nela. Posteriormente, foram adotados os conceitos de Geraldi (2015), destacadamente, a ideia da necessidade de tomar as próprias expressões como objeto para refletirmos sobre os recursos expressivos postos em funcionamento.

A adoção destes conceitos sobre o epilinguismo foi importante para a pesquisa de Barros (2018), porque trata-se de uma postura teórica que permitiu a criação de atividades que

oportunizasse aos alunos a ressignificação dos termos, a utilização de recursos expressivos e a reflexão sobre a língua. Toda esta prática, sem dúvida, promove o aprimoramento linguístico do aluno.

Sem fazer uso do termo epilinguismo, mas considerando a manipulação da língua conforme as necessidades comunicativas, certamente, esta linha teórica será bem útil na dissertação em curso, pois tem estreita relação com as práticas de leitura e interpretação que envolvem o ato de pensar sobre a língua, criar hipóteses, confirmar ou refutar significados por meio do próprio texto.

Após um extenso aporte teórico sobre a interpretação, finalmente, Barros (2018) passa a dar enfoque ao estudo das metáforas. Partindo de um viés cognitivista, considera como referência o trabalho de Lakoff e Johnson (2003) em que a metáfora é considerada conceptual, além de agir diretamente no modo como agimos, pensamos e enxergamos o mundo. Contudo, vale ressaltar que, para o estudo idealizado nessa revisão de literatura, não houve uma diferenciação entre o fazer metafórico e a símile.

Na sequência, corroborando para comprovar os pressupostos de Lakoff e Johnson (2003), são apresentados alguns exemplos que Pereira (2005) coletou da fala de locutores de futebol. Esta exemplificação, visa demonstrar que a estrutura do nosso sistema conceptual é metafórica, o que torna possível a existência de metáforas linguísticas. A autora também cita Berber Sardinha (2007) e explica que segundo seus estudos, as metáforas linguísticas licenciadas constituem a forma verbalizada e proveniente de metáforas conceptuais. Assim, o enunciado *Soluções para economizar tempo* fundamenta-se na metáfora conceptual *Tempo é dinheiro*.

Após a pesquisa individualizada sobre interpretação e metáfora, a última parte da fundamentação teórica de Barros (2018) une as duas teorias e, através de Eco (2015), procura explicar de que maneira ocorre a interpretação das metáforas. Neste sentido, algumas considerações são feitas, dentre elas, a importância de entender que uma metáfora não institui uma relação de comparação entre os referentes, mas antes de tudo, uma identidade semântica entre os referentes, ou seja, uma relação indireta que nos permite encontrar um traço comum e produzirmos sentido.

Outra questão importante a ser considerada no processo de interpretação, é a intenção comunicativa do autor, pois ao compreender uma metáfora, também compreendemos as

escolhas de quem a criou. Contudo, ressalta-se que algumas vezes a interpretação da metáfora, pelo leitor, é mediada pelo contexto cultural, assim sendo, o resultado deste processo ocorre devido a natureza do texto e pelo quadro geral dos conhecimentos enciclopédicos de uma certa cultura. Desta forma, o estabelecimento do sentido metafórico ocorre pela legitimação do contexto, no qual o enunciado aparece.

Por fim, ainda sob o respaldo teórico de Eco (2005), a autora da dissertação afirma que conhecer o significado literal de uma palavra é desnecessário se a metáfora já estiver consagrada pelo uso. Além disso, o leitor precisa estar atento para entender o discurso *multi-interpretável*, dentro de certos limites ocasionados pelo uso da metáfora. Portanto, para se alcançar a interpretação das metáforas é imprescindível a constante reflexão sobre as expressões empregadas, a criação e a reformulação de hipóteses sempre com apoio no texto.

Nos últimos capítulos da dissertação, Barros (2018) apresenta, brevemente, o suporte teórico para a construção da sequência didática. Além disso, no capítulo destinado à metodologia, é apresentado um panorama contextual para mostrar as condições físicas do local e o público para o qual o produto didático final foi pensado. Ainda, sob a ótica de Silveira e Córdoba (2009), a autora justifica a adoção da pesquisa qualitativa, pois a considera mais flexível para possíveis modificações de acordo com a evolução da pesquisa. Já no penúltimo capítulo, comenta brevemente sobre o produto educacional que foi criado.

Finalizando, a autora faz algumas considerações justificando o uso de alguns referenciais teóricos. Ademais, reafirma a importância do estudo das metáforas como um caminho viável para o aperfeiçoar a habilidade de interpretar textos.

4.1.1 A sequência didática apresentada por Barros (2018)

A dissertação de Barros (2018) foi estruturada por uma parte teórica orientada e pautada por uma pesquisa qualitativa, que culminou na elaboração de um caderno pedagógico composto por uma sequência didática dividida em oficinas. Este produto educacional, embora vinculado ao trabalho final de Mestrado, foi constituído como um documento à parte e projetado com a expectativa de que seja um instrumento útil para o trabalho do professor do Ensino Básico no âmbito escolar. As atividades propostas foram aplicadas, em sala de aula, pela própria idealizadora do caderno pedagógico, no entanto não foram apresentadas

informações detalhadas sobre as etapas e os resultados obtidos, esclarecendo-se apenas que houve um bom aproveitamento pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo de oito oficinas, paulatinamente, Barros (2018) pretendeu estimular o entendimento das metáforas presentes nos textos e, conseqüentemente, melhorar a interpretação de texto dos alunos. Esta proposta de atividade foi pensada a partir da experiência em sala de aula e dos novos conhecimentos oriundos das pesquisas e leituras realizadas. Entretanto, a autora destaca que o seu trabalho constitui apenas uma possibilidade de proposta e não um único caminho para o aprendizado almejado.

A oficina 1, apoiada nos conceitos teóricos de Leffa (2012), buscou diferenciar a ação de compreender e a de interpretar um texto. Perguntas e muitas reflexões são incentivadas através de diferentes questionamentos bem direcionados, que mostram a compreensão como um ato de decodificar e traduzir o código para entender a mensagem. Por outro lado, demonstra-se que com perguntas bem traçadas e com objetivos claros, o aluno é capaz de operar um processo de interpretação, porque assume o compromisso com a leitura e busca entender o porquê de certas estratégias serem usadas pelo autor.

A oficina 2, também respaldada pelo mesmo aporte teórico, apresentou três modelos de interpretação: a paráfrase, a réplica e o procedimento dialético. Os modelos são explicados detalhadamente e exemplificados através de textos, além disso atividades são propostas. Nesta aula, pretendeu-se deixar claro para os alunos que independente do tipo de interpretação, o importante é a identificação das estratégias usadas para a produção dos possíveis sentidos do texto.

A oficina 3 introduziu o conceito de metáfora, inicialmente, como figura de linguagem, mas encaminha-se para a conceituação da metáfora como a ação de entender uma coisa em termos de outra. Tal procedimento mostrou-se interessante na medida que permitiu uma análise comparativa, mostrando como os livros didáticos costumam abordar o assunto e como as pesquisas no campo da LC a consideram. Nesta aula, através de muitos questionamentos, reflexões e exemplos, também foram explorados conceitos importantes como: denotação, conotação, comparação e produção de sentido.

As oficinas 4, 5 e 6 propuseram questões de leitura e interpretação pautadas em diferentes temáticas e composições textuais, contudo dando destaque ao procedimento dialético e a exploração das metáforas, cabendo ao professor a função de mediador/intérprete

entre o texto e o aluno. Na oficina 4, em específico, a temática norteadora é o valor do silêncio e o da palavra. São propostas atividades de identificação dos conceitos metafóricos e o reconhecimento de aspectos que a metáfora revela ou esconde sobre seus referentes. A aula foi iniciada com a leitura e reflexão de alguns provérbios, posteriormente, seguem atividades acerca de um poema.

Na oficina 5, foi explorado um texto de maior extensão, as questões foram elaboradas em torno do conto de Rubem Braga denominado *História triste de tuim*. Antes do estudo centrado no texto, slides têm a função de apresentar o autor e a ave tuim. Na sequência, promoveu-se o debate em sala e, através de perguntas direcionadas, foi incentivada a criação de hipóteses sobre o texto para posterior confirmação, ou redirecionamento das mesmas.

Na oficina 6, explorou-se o texto *Um apólogo* do autor Machado de Assis. Nesta aula, também foi apresentado um vídeo sobre a mesma história e, mais uma vez, incentivada a criação de hipóteses, principalmente sobre os referentes dos termos *linha* e *agulha*, relacionando-as ao cotidiano. Além disso, foram trabalhadas várias questões que abordam metáforas ligadas a termos usados na área da costura.

A oficina 7 foi estruturada em torno de um vídeo com a música *Flor e o beija-flor* de Henrique & Juliano e Marília Mendonça. O termo beija-flor e o seu teor metafórico foi exemplificado através de slides que mostraram a ocorrência do termo em diferentes composições. A oficina 8 deu continuidade à aula anterior e também abordou a mesma temática, agora sendo explorada em várias músicas distintas. Por último, a proposta foi a realização de uma atividade em grupo, na qual os alunos devem analisar e conduzir, de forma dialética, a interpretação da letra da canção com o restante da turma.

Todas as oficinas, de fato, foram pautadas na proposta estabelecida pela dissertação de Barros (2018). De forma bem simplificada, as informações foram transmitidas para os alunos e as questões incentivaram massivamente o processo de reflexão, desde o conceito de interpretação, até a verificação dos possíveis sentidos das palavras. Esta forma simples e esclarecedora das definições e da formulação das perguntas pretende ser adotada na elaboração do caderno pedagógico da presente dissertação. Incluindo também, as inúmeras sugestões para melhorar a qualidade das aulas, o uso diversificado de composições textuais e as questões de ativação dos conhecimentos prévios.

No entanto, convém destacar que, embora a organização das oficinas tenha ficado de excelente qualidade, ter estruturado todas as aulas valendo-se do uso do data-show (projektor) pode ser um elemento complicador para a efetiva aplicação das aulas, afinal, a estrutura e os recursos disponíveis nas escolas variam muito. Na prática, alguns colégios podem possuir apenas um data-show para ser compartilhado por todos os docentes, ou até mesmo, não ter nem um sequer.

Outrossim, já que o caderno pedagógico foi aplicado pela própria autora da dissertação em análise, seria interessante que houvesse um detalhamento sobre esta aplicação prática das atividades e o seu registro no trabalho final, pois assim seria possível dimensionar e ter uma noção mais detalhada sobre o envolvimento dos alunos em relação às propostas feitas, alguma adaptação que tenha sido necessária, as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes e, até mesmo, os resultados obtidos.

4.2 Construção de Sentidos: proposta didática para uma nova abordagem de metáfora por Costa (2019)

Partindo para a análise da pesquisa de Costa (2019), de antemão, já é possível perceber que, de modo distinto ao da dissertação analisada anteriormente, o enfoque da pesquisa é o estudo acerca das metáforas e a produção dos sentidos. Reconhecendo as dificuldades apresentadas pelos alunos diante das leituras de caráter menos literal, a autora pretende, através da sua proposta de estudo, elaborar estratégias metodológicas pautadas na LC, objetivando ampliar as capacidades cognitivas dos estudantes e, conseqüentemente, o desempenho global nas atividades que envolvem leitura e interpretação.

Dando início à fundamentação teórica, a autora, apoiada nos argumentos de Mousinho et. al (2009) e Kövecses (2010), afirma que a linguagem e o pensamento não são apenas aparatos biológicos, mas constituem competências que se desenvolvem por meio de diferentes fatores como: histórico, social, cultural, temporal etc. Almejando explicar como os mecanismos cognitivos se manifestam na linguagem, na sequência, é realizada a delimitação e explicitação da LC e os princípios básicos deste campo de estudos que se contrapõem à teoria Gerativista.

Na sequência, considerando a importância dos constructos teóricos relacionados à produção de significados e as suas contribuições para a consolidação da Teoria da Metáfora Conceptual, Costa (2019) apresenta diferentes vertentes de pesquisa em LC, pois considera importante apresentar teorias complementares e os estudiosos que fundamentaram os pressupostos da sua pesquisa.

Para iniciar este percurso teórico, é apresentada a *Semântica de Frames* que se estrutura nos estudos do linguista americano Charles Fillmore (1977). Em seguida, são abordados os estudos de Ronald Langacker (1987) que propõe a noção de *Domínios Cognitivos*. Por último, é apresentada a *Teoria dos Espaços Mentais*, de Fauconnier (1977). Resumidamente, conclui-se que todos os constructos teóricos estão interconectados, sendo a língua apenas o código usado para ativar uma série de processos mentais.

Depois da apresentação dos diferentes constructos teóricos acerca da construção dos significados, a dissertação se direciona para um aporte teórico centrado no estudo das metáforas. A autora opta por traçar um paralelo teórico entre o conceito de metáfora segundo a retórica tradicional e, posteriormente, de acordo com o viés conceptual. Através das citações de Sperândio e Assunção (2011) e Rezende et. al (2011), é destacado o fato de que a primeira concepção de metáfora foi introduzida por Aristóteles. O mesmo considerava apenas a correspondência lógica entre palavras e ideias, ou seja, ignorava o contexto e o caráter conceptual das metáforas.

Costa (2019) destaca que, por meio desta concepção aristotélica, acreditava-se que as metáforas constituíam apenas um fenômeno da linguagem e representavam um desvio da mesma. Constituindo um recurso elevado da linguagem, só poderiam ser usadas seguindo certos critérios e, principalmente, em textos de caráter literário. Tal conceito, mesmo com o avanço relevante das pesquisas em LC, ainda é propagado no contexto escolar, quando se considera a metáfora limitadamente como uma figura de linguagem.

Por outro lado, a *teoria da metáfora conceptual* (TMC) teve como início a obra *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), de George Lakoff e Mark Johnson ([1980] 2002). Esta teoria, adotada nessa tese de dissertação em análise, sustenta a ideia de que a metáfora conceptual não configura apenas um processo da linguagem, mas como uma construção mental humana configurada pelo mapeamento entre um domínio-fonte (origem), mais concreto e um domínio-alvo, mais abstrato e proveniente a partir da referência do

domínio-fonte. Outro ponto de destaque, é que as metáforas são primordialmente culturais e contextuais, sobre isto, tanto os autores Lakoff e Johnson (2002), quanto Kövecses (2005) ressaltam que cada sociedade constrói as suas metáforas de acordo com as suas visões de mundo.

Resumidamente, a dissertação em análise pauta-se por várias concepções da Teoria da Metáfora Conceptual, dentre elas: a metáfora constitui mapeamentos conceptuais de nosso sistema cognitivo, muitos mapeamentos metafóricos são fruto de nossas experiências corpóreas e culturais, o sistema conceptual armazena informações nos neurônios, muitas metáforas conceptuais são parte do inconsciente cognitivo, a linguagem metafórica poética faz uso do nosso sistema conceptual metafórico e as metáforas conceptuais constituem definições da realidade. Diante do exposto, é possível afirmar que as metáforas não constituem apenas uma ferramenta da linguagem nobre, pois consiste, antes de tudo, em uma faculdade cognitiva humana, moldada pelo contexto e pela visão sociocultural dos falantes.

Em relação à metodologia de pesquisa, Costa (2019), apoiada nos pressupostos de Tripp (2005), justifica a escolha da pesquisa-ação, pois trata-se de uma metodologia de cunho investigativo que ao mesmo tempo utiliza técnicas de pesquisa para pensar em estratégias práticas e, conseqüentemente, melhorar um processo. Ainda dentro do capítulo de metodologia, é apresentado o contexto escolar, no qual a mediação pedagógica seria aplicada. Além disso, foram apresentados os descritores da matriz de referência nacional que são abarcados pela proposta pedagógica e um breve resumo de cada parte da mediação a ser realizada.

No capítulo 5, é apresentada a atividade diagnóstica realizada com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta de diagnose, aplicada em 2018, consistiu em quatro questões discursivas e uma questão objetiva contemplando frases cotidianas curtas e gêneros multimodais como as tirinhas. Através desta diagnose, Costa (2019) verificou que uma parte significativa da turma não obteve o desempenho esperado, fato que variou de acordo com a questão e por motivos também diversos e, hipoteticamente, presumidos pela professora-pesquisadora como: não conhecimento da expressão usada, falta de inferência, não percepção de sutis diferenças no contexto e não consideração da possibilidade de interpretação conotativa em algumas conjunturas e denotativa em outras.

Tendo em vista o resultado da diagnose, a autora, valendo-se dos pressupostos anteriormente apresentados pela pesquisa, elabora uma proposta de intervenção pedagógica intencionando melhorar a capacidade dos alunos perceberem os múltiplos sentidos de um texto. Tal proposta constitui o sexto capítulo da dissertação e é acompanhada das explicações detalhadas de todo processo.

4.2.1 A proposta de mediação pedagógica por Costa (2019)

A partir deste momento, considerando o trabalho de dissertação de Costa (2019), após a estruturação da pesquisa por uma parte teórica orientada, o capítulo 6 destinou-se a apresentar, detalhadamente, uma proposta de intervenção pautada nos objetivos traçados ao longo da pesquisa. Cada etapa foi aplicada pela professora-autora da dissertação, que apresentou os resultados e algumas respostas originais elaboradas pelos próprios alunos. O resultado desta proposta poderá ser consultado como referência e, até mesmo, ter suas questões utilizadas por outros professores, embora não constitua, propriamente, um caderno pedagógico para outros docentes, o que de fato em momento algum foi posto como objetivo de trabalho.

Analogamente a uma partida de vídeo game, a proposta de intervenção subdivide-se em quatro fases que, gradativamente, aumentam o nível de dificuldade. Buscando produzir um trabalho de caráter autoral, as atividades e os textos motivadores foram produzidos pela própria autora dessa dissertação. Além disso, para confirmar o caráter natural do fenômeno, para a elaboração das questões, deu-se preferência pelo universo cultural do próprio discente.

Apresentando um repertório variado e criativo, as questões foram moldadas conforme o aspecto comunicativo do texto e o enfoque direcionado pela autora. Analisando globalmente, as atividades versaram sobre: reconhecimento de metáforas cotidianas e seus significados, a diferença de significado de acordo com o contexto de aplicação da palavra, ativação de frames (mesmo sem o uso do termo técnico), entendimento global do texto, compreensão dos objetivos do texto, produção de metáforas e entendimento dos múltiplos sentidos de uma expressão.

A primeira fase da intervenção denominada *Ao pé da letra* apresenta um texto multimodal, cuja abordagem traça uma sequência de conhecimentos sobre as palavras da

língua portuguesa, a importância do contexto e, principalmente, sobre a capacidade que os falantes têm de criar novos significados. Completando o repertório de textos, também foi utilizada uma imagem muito comum nas redes sociais e uma propaganda da Chevrolet.

A segunda fase denominada *Bicho de sete cabeças: a descoberta do fenômeno* começa com a apresentação de uma história em quadrinhos, cujo título é *Toninho em: bicho de sete cabeças*. Esta história exhibe um fato marcante na vida do protagonista Toninho e se divide em quatro momentos: o obstáculo, o diálogo, o momento de *epifania* e o domínio do fenômeno.

Costa (2019) esclarece que a escolha de projetar um HQ autoral sobre as metáforas, partiu do objetivo de criar um texto verossímil em relação à vida da comunidade escolar. Houve o cuidado intencional de ativar a identificação dos alunos com os acontecimentos da história, contribuindo deste modo para a assimilação do fenômeno em estudo. Todos os detalhes foram minuciosamente pensados na composição do HQ, desde a capa com a imagem representando a metáfora central da história, até mesmo o espaço onde a história se desenvolve e o próprio roteiro.

Ainda na segunda fase, dois pequenos diálogos *Pisou na bola* e *Vacilou* retratam situações cotidianas e, embora façam uso de metáforas diferentes, em contextos diferentes, o sentido atribuído é o mesmo. Logo, demonstra-se que o contexto social corrobora para a produção de metáforas diferentes, mesmo que o sentido seja idêntico.

A terceira fase nomeada de *Vira homem* também parte do universo de vivências dos próprios alunos. A expressão muito comum entre os jovens “vira homem” carrega em si uma série de sentidos, normalmente, depreciativos. Por conta disto, a autora desenvolveu um conto com um caráter conscientizador, antes mesmo de ser um objeto de análise linguística. O texto narra as desventuras de Matias, personagem adolescente que vive no ambiente escolar situações tão comuns aos jovens da mesma idade.

A quarta fase foi nomeada *Água fria* e também traz a preocupação de refletir a realidade dos alunos através de mais uma narrativa. O conto *Água fria* retrata a vida do protagonista Eduardo, um jovem com uma vidinha pacata até a chegada de Marcela na escola. É neste contexto narrativo que inúmeras metáforas do dia a dia foram usadas e exploradas, através das questões que foram elaboradas.

O penúltimo capítulo da dissertação é destinado ao relato da aplicação da intervenção pedagógica e a apresentação dos resultados obtidos. Foram necessários doze tempos de aula para que acontecessem as seguintes etapas: a apresentação de conceitos, a consolidação e a aplicação das atividades. As propostas de exercícios foram realizadas individualmente, porém a turma só prosseguia com as atividades quando todos concluíssem a proposta anterior. Assim, foi possível estimular a cooperação e, ao mesmo tempo, fazer uma analogia a um jogo de vídeo game. Outro recurso criativo adotado por Costa (2019) foi o uso de pseudônimos sorteados entre os alunos.

A primeira aula dessa intervenção, denominada como primeiro encontro, foi marcada por uma aula expositiva realizada na sala multimídia, na qual alguns pontos importantes foram abordados pela professora: o conceito de metáfora, o funcionamento do fenômeno, as incidências na fala cotidiana, a importância dos conhecimentos de mundo, a polissemia e os novos conceitos para denotação e conotação. Para tanto, a aula contou com a exposição de uma charge e de imagens acompanhadas por metáforas de diferentes épocas, além de vários outros exemplos apresentados pela professora. Este novo enfoque dado aos estudos acerca das metáforas foi retomado em outras fases.

A segunda aula foi iniciada com a leitura compartilhada do texto *Ao pé da letra* e as questões abordaram a polissemia e o caráter cotidiano do uso das metáforas. Considerando globalmente as respostas dadas, o índice de aproveitamento foi satisfatório, sendo que as questões 4 e 5 foram as que geraram uma dificuldade maior na interpretação dos comandos.

A terceira aula foi iniciada com a leitura da HQ *Toninho em: bicho de sete cabeças*. A professora-pesquisadora, de forma compartilhada com os alunos, esmiuçou as inúmeras metáforas presentes na história. Além disso, outros exemplos foram inseridos no decorrer das explicações e as indagações feitas direcionaram a compreensão de que a variação de sentido ocasionada pelo contexto decorre da polissemia.

Na quarta aula, os alunos receberam os contos *Pisou na bola* e *Vacilou*. Intencionalmente, a temática abordada em ambos foi a mesma, contudo diferenciando-se pela ambientação, pela escolha e construção das palavras. Através deste expediente, as questões propostas buscaram acionar nos alunos a percepção de que diferentes metáforas podem ter o mesmo significado. Mais uma vez o resultado do aproveitamento foi considerado satisfatório e, curiosamente, as metáforas do universo do futebol foram bem conceptualizadas, havendo

uma dificuldade um pouco mais expressiva com a metáfora *me jogou para escanteio*. Outra questão que chamou a atenção pela quantidade de respostas incorretas foi a nº 3. Supostamente, isto ocorreu pela exigência maior da atenção e retorno ao texto, além da inobservância da solicitação de marcar a resposta errada.

Na quinta aula, a turma realizou a fase *Vira Homem*. Esta etapa foi desenvolvida com mais objetividade para permitir maior autonomia dos alunos. As questões, além de trabalharem com a construção de sentidos, também exploraram o teor positivo ou negativo advindo das palavras. Sobre o rendimento dos alunos, de modo geral houve um aproveitamento satisfatório, no entanto a primeira questão proposta teve um índice maior de erros, pois, provavelmente, a realidade sociocultural influenciou nas respostas.

A última aula foi em torno do conto *Água Fria*. Conforme anunciado na apresentação da proposta de mediação, as questões desta etapa apresentaram um nível maior de complexidade, entretanto as fases antecedentes foram capazes de preparar os alunos para a realização de atividades mais conceituais e inferenciais, aprimorando inclusive, o modo como eles lidavam com processo de leitura dos textos. Mais uma vez, os resultados obtidos foram satisfatórios, sendo a questão 11 a que apresentou um menor número de acertos, provavelmente, por envolver opções de respostas com sentidos próximos.

Ao encerrar a última etapa da proposta de intervenção, Costa (2019) considerou que houve uma evolução bem grande dos alunos em relação à construção de sentidos e à apropriação das metáforas. Fato que, normalmente, se amplia conforme a expansão de conhecimentos enciclopédicos a partir das vivências e do próprio percurso escolar.

Por último, nas considerações finais, a autora reafirma o quanto é desafiador ensinar a língua materna. Além disso, destaca como o grande complicador do ensino de Língua Portuguesa, o distanciamento entre o uso real da língua e as normas estabelecidas de forma impositiva pelas gramáticas. Mais uma vez, reafirma-se o quanto os significados extrapolam a superfície textual, pois existem vários elementos extralinguísticos envolvidos na produção de sentidos.

Para auxiliar os alunos a entenderem os processos de funcionamento das metáforas, a autora dessa dissertação considera fundamental o papel do professor, que deve repensar algumas práticas, afinal, os métodos mecanizados não fazem o indivíduo pensar, refletir e analisar, mas meramente reproduzir estruturas idealizadas. Logo, o estudo apresentado buscou

uma outra abordagem para o ensino das metáforas, levando em consideração a própria base experiencial dos alunos.

Por fim, os pressupostos apresentados no início dessa dissertação foram confirmados e a experiência foi considerada proveitosa para ambas as partes. A turma conheceu a metáfora sob uma nova óptica; e a professora-pesquisadora aprimorou suas concepções teóricas e metodológicas para produzir um trabalho de caráter cognitivo valendo-se dos constructos teóricos da LC.

Certamente, os alunos envolvidos nessa pesquisa tiveram a oportunidade de experienciar um aprendizado bem prazeroso, principalmente, em decorrência do uso de textos autorais que contemplaram o contexto de vivências dos próprios jovens. Sem dúvida alguma, o primor na elaboração dos textos foi um dos pontos cruciais desse trabalho, o que pôde ser percebido em todos os detalhes: na parte escrita, na escolha dos temas, na contextualização e nos pormenores das imagens.

Os objetivos elencados para a proposta de intervenção foram cumpridos através da criação de questões muito bem articuladas para cada propósito pretendido e com uma atenção especial para a abordagem cognitiva. O processo de reflexão foi o tempo todo estimulado e os conhecimentos prévios dos alunos foram ativados pelas próprias situações do cotidiano que estavam presentes nos textos.

O que foi proposto no início da pesquisa se cumpriu com alto grau de excelência, cabendo apenas, como sugestão, um aporte teórico pautado em estratégias de leitura e interpretação. Este artifício poderia agregar importantes contribuições para a leitura de textos mais extensos e de menor teor literal, ajudando assim no entendimento das metáforas.

Indubitavelmente, muitas foram as contribuições dessa pesquisa para o direcionamento e desenvolvimento da dissertação em curso. Pretende-se adotar um percurso semelhante no estudo das metáforas, além do desenvolvimento de questões pautadas em textos variados e sempre com o estímulo à reflexão e à ativação dos conhecimentos prévios tão essenciais para a interação com as informações textuais e a produção de sentidos.

A revisão de literatura realizada tem por objetivo apresentar pesquisas com temas e objetivos similares ao da dissertação em curso. Ao fazer um contraponto com a proposta que será apresentada, é possível traçar um melhor direcionamento do percurso de estudos a ser desenvolvido. Certamente, verificar outras abordagens e seus resultados permite ratificar

algumas hipóteses levantadas e, ao mesmo tempo, confirmar ou redirecionar algumas linhas de estudo que pretende-se adotar.

Neste sentido, reafirma-se que a dissertação em curso, semelhante às dissertações apresentadas, terá como fundamento de pesquisa o estudo das metáforas pautado, principalmente, em Lakoff e Johnson (2002). Além disso, serão utilizadas diferentes composições textuais na elaboração da sequência didática e propostas de atividades que, gradativamente, solicitem uma maior autonomia e engajamento cognitivo dos alunos.

Por outro lado, diferente das dissertações apresentadas, a dissertação em curso contará com uma proposta de base metacognitiva, pois acredita-se que o incentivo à autorregulação seja capaz de contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, além de ajudar no entendimento das metáforas. Ademais, a fundamentação teórica também apresentará um capítulo específico sobre a Lei 10.639/03 e a importância do ensino de literatura africana na Educação Básica, além de um capítulo destinado a apresentar as principais características que norteiam a escrita do autor Mia Couto.

Deste modo, a pesquisa ao ser realizada embasará o desenvolvimento da sequência didática que será elaborada, pois serão propostas atividades acerca da cultura africana, das metáforas no cotidiano e, por fim, das metáforas nos contos da literatura africana de Mia Couto. Assim, espera-se que os objetivos elencados nesta dissertação sejam alcançados com êxito.

5 CADERNO PEDAGÓGICO

O presente capítulo visa propor um caderno pedagógico, planejado e concebido com o objetivo de oferecer a professores de língua portuguesa propostas de mediação pedagógica que deem conta da compreensão de metáforas em contos africanos do autor Mia Couto. Por extensão, espera-se que as atividades, ao serem implementadas em sala de aula, ofereçam aos alunos oportunidades de apropriação de conhecimentos culturais sobre a África e, conseqüentemente, das próprias raízes culturais do Brasil, além do aprimoramento da compreensão leitora nas diversas leituras com as quais tenham contato dentro e fora do ambiente escolar.

A materialidade advinda das metáforas, muitas vezes, contribui para o entendimento de ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e conceitos, mas isto só ocorre se o leitor seguir um direcionamento adequado e reflexivo, suficientemente capaz de fazer emergir os próprios conhecimentos prévios para serem confrontados com os conhecimentos decorrentes da leitura de um texto. Com esta preocupação, ao longo das atividades deste caderno, optou-se pela didática metacognitiva como proposta pedagógica de mediação. Esta escolha se justifica, estrategicamente, por acreditar que o estímulo às habilidades de autorregulação na compreensão da linguagem metafórica seja capaz de incentivar os alunos a assumirem, de forma consciente, o seu papel de agentes da construção dos sentidos.

Almejando-se contribuir para a formação de leitores proficientes e capazes de entender muito além da superficialidade das palavras, nesta conjuntura, em consonância com os estudos da LC que consideram indissociáveis metáfora, língua e cultura, o presente caderno pedagógico será dividido em três etapas consideradas necessárias para que as metas sejam realmente alcançadas.

Primeiramente, as atividades propostas têm o intuito de realizar uma sondagem inicial de conhecimentos, além de apresentar um caráter informativo, pois versarão sobre alguns aspectos culturais acerca da África e, mais especificamente, de Moçambique. Tais atividades somam-se a uma breve apresentação sobre o autor Mia Couto e suas particularidades como escritor.

A segunda etapa fundamenta-se em um estudo mais centrado no reconhecimento das metáforas como um recurso utilizado no nosso dia a dia, cuja função vai muito além de um

uso criativo das palavras, consistindo na concretização de um fenômeno importantíssimo no processo de comunicação e na construção de ideias. Neste sentido, as duas primeiras etapas propõem preparar os alunos para a leitura fascinante e complexa de uma literatura cheia de recursos linguísticos associados ao longo da narrativa.

Por último, as atividades estarão pautadas na leitura e compreensão dos contos do autor Mia Couto, em cuja obra encontram-se inúmeras metáforas criativas e imaginativas que compõem as histórias, além de neologismos, jogo com as palavras, exploração do duplo sentido das expressões, termos próprios do português de Moçambique, aspectos culturais africanos e a realidade moçambicana entremeada nas narrativas. Tudo isto estabelece a produção de uma literatura africana ímpar que, em contrapartida, requer do leitor muita atenção, reflexão e exploração de conhecimentos de mundo que possam ser constantemente comparados com as informações provenientes do próprio texto.

Ao todo, o caderno pedagógico é composto por 12 aulas, divididas em três etapas diferentes, intituladas conforme a proposta de intervenção e particionadas em subcapítulos nomeados consoante os textos principais que norteiam as aulas. Sendo assim, a primeira etapa denominada *Sondagem inicial e conhecimento de mundo* abará os subcapítulos: África berço do mundo(1ª parte), África berço do mundo (2ª parte), Moçambique pelo olhar de Mia Couto e Avaliação do processo de aprendizagem da 1ª etapa. A segunda etapa intitulada *Metáforas: reconhecer, usar e entender* é composta pelos subcapítulos: As metáforas em um dia bem louco, O golpe tá aí, cai quem quer, Tremendo Vacilão e Avaliação do processo de aprendizagem da 2ª etapa.

A última etapa do caderno pedagógico formaliza, concretamente, o objetivo central de toda a sequência didática, ou seja, se estrutura em torno da leitura e compreensão de alguns contos de Mia Couto, com enfoque na interpretação das inúmeras metáforas que emergem dos textos. Esta etapa nomeada de *As metáforas nos contos africanos de Mia Couto* é constituída pelos subcapítulos: Conto: Inundação, Conto: Raízes e O coração do menino e o menino do coração, Conto: Governado pelos mortos e Avaliação do processo de aprendizagem da 3ª etapa. Ao término de todas as propostas de atividades, breves considerações acerca do caderno pedagógico são feitas. Na sequência, segue o gabarito com as respostas das questões apresentadas.

Convém destacar que, com o intuito de elaborar um caderno pedagógico atrativo para os alunos e, ao mesmo tempo, bem informativo, foram selecionados textos de diferentes gêneros textuais e composições multimodais, além de texto autoral, recortes de textos, músicas, vídeos e inúmeras imagens. Outrossim, as questões pretendem estimular o processo reflexivo, a ativação de conhecimentos prévios e a relação de sentidos entre as diferentes composições.

Através do caderno pedagógico, busca-se, também, atender a diferentes habilidades previstas pelos descritores da BNCC, conforme relação apresentada na sequência:

- (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
- (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Visando ilustrar o planejamento da sequência didática que compõe o caderno pedagógico, segue um quadro que apresenta algumas informações importantes para a organização e programação das aulas:

Tabela 1: Planejamento do caderno pedagógico.

PLANEJAMENTO DO CADERNO PEDAGÓGICO: DAS METÁFORAS COTIDIANAS À COMPREENSÃO DOS CONTOS AFRICANOS DE MIA COUTO
DISCIPLINA: Língua Portuguesa
PÚBLICO ALVO: Discentes do 7º ano do Ensino Fundamental
MATERIAIS E EQUIPAMENTOS: xérox, data-show, aparelho de som, dicionários
DURAÇÃO PREVISTA: 24 tempos de aula, distribuídos em 12 dias com 2 tempos de 50 minutos
CONTEÚDOS: Cultura africana, cultura moçambicana, metáforas e contos da literatura africana de Mia Couto.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Reconhecimento, uso e entendimento das metáforas no cotidiano e em diferentes contextos de aplicação. Redirecionamento e ampliação dos conhecimentos acerca da cultura africana. Reconhecimento das contribuições africanas para a cultura brasileira. Ampliação do repertório cultural através dos estudos sobre Mia Couto e sua produção literária. Melhoria da proficiência leitora através de uma prática de autorregulação e estratégias de leitura.
OBJETIVOS GERAIS: Compreensão dos contos de Mia Couto, com enfoque nas inúmeras metáforas que compõem as histórias.
DESENVOLVIMENTO: Todas as etapas devem ser iniciadas com a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, pois aproveitar o que eles já sabem, permite uma condução mais adequada da aula e o uso de estratégias bem direcionadas. Além disso, promove um envolvimento maior com o conteúdo que será ministrado. Também, é imprescindível que os alunos saibam com clareza os objetivos traçados para cada proposta, desta forma, terão um engajamento maior na realização das atividades, pois conseguirão refletir sobre os saberes que já dominam e o quanto precisarão se empenhar para a interação e a obtenção de novos conhecimentos.
AVALIAÇÃO: Cada etapa poderá ser avaliada conforme a participação e envolvimento dos alunos nas atividades. De forma geral, a avaliação é um ponto a ser considerado conforme as ponderações de cada docente e de acordo com as normas que regem cada instituição escolar. As propostas de avaliação do caderno pedagógico servem apenas como uma análise do processo de aprendizagem e, caso necessário, guiarão um redirecionamento ou reforço de ensino proposto pelo professor.

Fonte: A pesquisadora.

5.1 Primeira etapa: Sondagem inicial e conhecimento de mundo

Nesta primeira etapa, a aula inicial do subcapítulo denominado *África berço do mundo* apresenta a letra de uma música chamada *África*. Esta música foi escolhida por apresentar uma série de informações e termos de origem africana que são cuidadosamente apresentados e ritmados ao som do batuque. As questões criadas, em torno da canção, versam sobre aspectos culturais e conhecimentos sobre a África, além de promover a percepção de que o Brasil recebeu intensas influências advindas deste continente. O ideal é que todas as músicas propostas, ao longo do caderno pedagógico, possam ser ouvidas, pois costumam atrair bastante a atenção dos alunos.

Como apoio para o entendimento da música e a realização das questões, orienta-se que a aula seja iniciada pela análise do mapa do continente africano, para que os alunos consigam dimensionar a extensão territorial e, indiretamente, concluam o quanto é vasta a riqueza cultural daquela região, afinal, trata-se de uma dimensão continental. O vocabulário de apoio foi outra preocupação com o efetivo entendimento da música, porque a letra apresenta palavras bem específicas da cultura africana e, possivelmente, não encontradas em dicionários comuns.

Já para a segunda aula, a proposta é a utilização de um texto mais formal, elaborado com recortes de diferentes fontes de pesquisa e com alguns trechos autorais. Este texto apresenta um pouco de aspectos tradicionais da cultura africana, ampliando e solidificando os conhecimentos já abordados na primeira aula. As questões elaboradas sobre este texto são simples e procuram retomar às informações dadas. O vocabulário de apoio, mais uma vez, está presente para auxiliar os alunos no entendimento do texto e na elaboração das respostas.

Ainda para esta aula, foi selecionado um videoclipe intitulado *Rap 28 fatos sobre a África* do cantor angolano Look Cem. Assistir a este vídeo será importante para desfazer falsos estereótipos cristalizados socialmente e que só corroboram para uma postura preconceituosa em relação à cultura africana. Mais uma vez, as perguntas versam sobre aspectos culturais e a relação com o nosso próprio país.

A terceira aula desta primeira etapa, chama-se *Moçambique pelo olhar de Mia Couto*. Foi assim nomeada, pois várias informações sobre Moçambique foram extraídas de um dos livros do autor. Acredita-se que seja enriquecedor conhecer a cultura de um país, sob

o ponto de vista de quem lá nasceu e vive. Além disso, destaca-se a importância de explorar alguns aspectos culturais moçambicanos, pois as obras de Mia Couto não se limitam a criar apenas um mundo ilusório das narrativas, mas pelo contrário, a realidade de sua pátria está constantemente presente nas suas obras através de imagens sugestivas, vocabulário de raiz africana e termos regionais.

Novamente, buscou-se através das questões questionar conhecimentos já adquiridos, promover a reflexão e a comparação entre Moçambique e Brasil. Destacam-se as questões nº 6 e 7, por aproveitarem uma conexão com as questões anteriores e fazerem uma apresentação de Mia Couto. A nº 6, letra a, fundamenta-se no entendimento da autodefinição feita pelo autor e, na letra b, há toda uma contextualização, para depois, serem solicitadas hipótese sobre a construção literária do autor.

A questão 7 solicita uma pesquisa que deverá ser registrada no caderno e compartilhada com a turma. Objetiva-se, desta maneira, que os alunos entendam mais sobre Mia Couto e o contexto de sua produção literária, além de conhecerem características marcantes da sua escrita. Já a questão 8, solicita uma pesquisa sobre Moçambique. A data de apresentação destas duas últimas questões, deve ser previamente combinada pelo professor.

Para finalizar esta primeira etapa, apresenta-se uma sugestão de avaliação qualitativa em forma de quiz. Um jogo de perguntas e respostas é sugerido de uma forma mais tradicional e com recursos simples como papel e caixa de sapato. A outra forma é através de um jogo on-line de autoria própria.

5.1.1 África berço do mundo (1ª parte)

Aula 1:

Conteúdos: Cultura africana (primeiros apontamentos), exercícios e atividades de leitura: *pré-leitura* através da observação de um mapa do continente africano, *leitura* através da utilização de uma música para novas reflexões e início de um processo informativo e *pós-leitura* por meio de uma citação de Mia Couto.

Objetivos: Conduzir os alunos a perceberem que, por se tratar de uma dimensão continental,

existe uma diversidade enorme de hábitos e costumes em diferentes regiões da África. Realizar uma sondagem inicial acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a África e as suas influências culturais no Brasil, além de apresentar algumas informações sobre a cultura africana através da música *África*. Promover o uso de estratégias metacognitivas ao longo das questões.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: Xérox, aparelho de som, quadro branco e caneta para quadro branco.

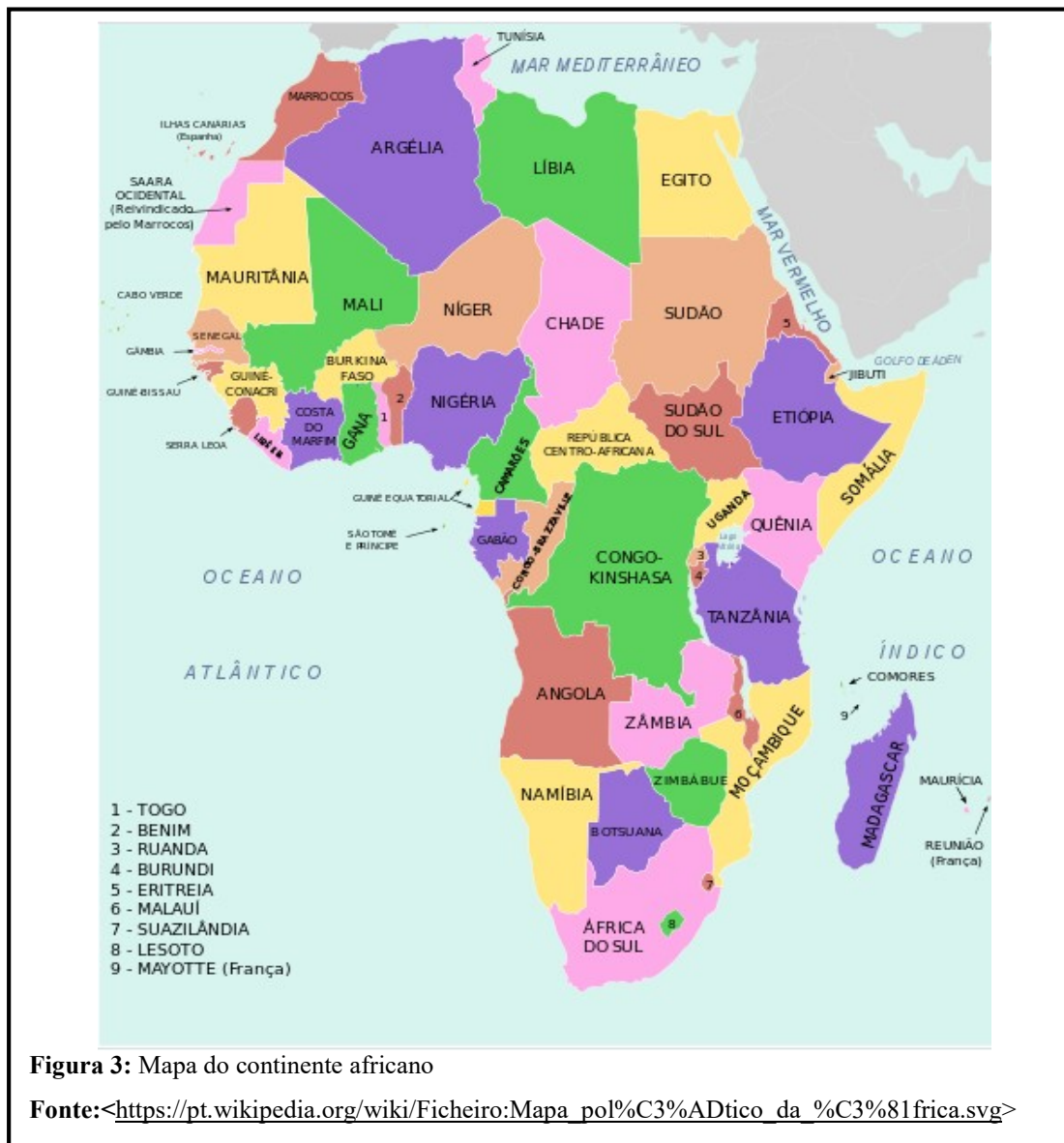
Estratégias metacognitivas: Questões que estimulam a criação de hipóteses e reflexões através do mapa do continente africano, ativação de conhecimentos prévios através de questões de sondagem inicial e diálogo com a turma, ativação da atenção diante das informações mais relevantes do texto, uso do vocabulário de apoio para o melhor entendimento da letra da música e reformulação, ou confirmação de hipóteses, após as novas considerações, possivelmente, obtidas ao longo da aula.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deve deixar clara a proposta da aula e os objetivos a serem alcançados. Na sequência, através de um diálogo informal, devem ser feitas perguntas para uma sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre o continente africano. Em seguida, deve ocorrer a entrega da imagem do mapa para que, individualmente, os alunos possam fazer uma análise e, mais uma vez, o diálogo com a turma seja estabelecido. Depois, deverão responder às duas perguntas propostas. Após a análise solicitada, deve-se entregar a letra da música e colocá-la para tocar, solicitando antecipadamente que os alunos prestem atenção na letra para que respondam às perguntas individualmente, enquanto o professor atua como mediador e auxilia nas possíveis dúvidas.

Sugestão complementar: Caso a escola possua o mapa do continente africano ou o mapa-múndi, convém que ele seja exposto em sala para ser utilizado como fonte de consulta e análise comparativa.

Atividades

Observe, atentamente, o mapa do continente africano e depois responda:



Sugestão: Após a entrega do mapa, pedir aos alunos para observarem todos os detalhes da imagem. Perguntas podem ser direcionadas, com o objetivo de que percebam a imensidão territorial quando se fala de África, pois muitas vezes não se tem a consciência de que África do Sul é um país, enquanto África é um continente.

1) Considerando a dimensão continental da África, você acha que todos os países do continente africano possuem:

- a) os mesmos hábitos e costumes.
- b) alguns hábitos e costumes semelhantes.
- c) hábitos e costumes completamente distintos.
- d) hábitos e costumes totalmente iguais aos dos seus colonizadores.

2) Após a observação do mapa, você destacaria alguma informação que tenha despertado a sua atenção? Qual? Por quê?

Texto: África

(Palavra Cantada)

Quem não sabe onde é o Sudão
saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau
Todo o povo do Japão
Saberá

De onde veio o
Leão de Judá
Alemanha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
sabe já
De onde vem a melodia
Do *ijexá*
o sol nasce todo dia
Vem de lá

Entre o Oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?

Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
do atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará

Basta atravessar o mar
pra chegar
Onde cresce o *Baobá*
pra saber
Da floresta de *Oxalá*
E *malê*
Do deserto de Alah
Do ilê

Banto muçulmanagô
Yorubá

Fonte: <<https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/978932/>>; Acesso em: 30 de jul.2021

Vocabulário de apoio

ijexá: ritmo musical oriundo da cidade de Ilexá, na Nigéria, e trazido para o Brasil pelos povo descendente dos iorubás

baobá: árvore considerada sagrada pelos africanos

Oxalá: orixá da criação, divindade suprema do panteão iorubá, no sincretismo (mistura) religiosa considerado como Jesus Cristo ou Senhor do Bonfim

malê: negros de origem islâmica, muçulmanos

Alah: palavra árabe que designa Deus

ilê: casa de candomblé, terreiro

banto: grande conjunto de línguas do grupo nigero-congolês oriental faladas na África

muçulmanagô: negro muçulmano, fusão entre muçulmano e nagô (povo escravizado que falava iorubá)

yorubá: o mesmo que iorubá, língua falada pelo grupo de africanos denominado Nagô

Ouçã e leia atentamente a letra da música *África*. Observe que as palavras destacadas remetem à cultura africana e constam no vocabulário de apoio, justamente, para ajudá-lo nas questões de interpretação. Na sequência, responda:

3) O título da música já sinaliza que o assunto tratado é a África. Que conhecimentos ou informações você sabe sobre este continente?

4) Como você obteve estas informações? Você acredita que as informações que você conhece condizem com a realidade? Justifique.

5) A África é um continente constituído por diversos países e alguns deles são citados ao longo da música. Copie o nome desses países e se precisar confirme os nomes através do mapa.

6) Leia o texto informativo abaixo e depois responda à questão proposta.

O HOMEM SURTIU NA ÁFRICA?

Existem diversas teorias acerca do surgimento da humanidade, como o evolucionismo, encabeçado pelo cientista inglês Charles Darwin, que afirma que o homem e todos os seres vivos evoluíram de formas mais simples para as mais complexas e estão em constante transformação; e o criacionismo, que acredita que a vida e tudo a ela relacionada são resultado da ação de um Criador. Os cientistas ainda não conseguiram elaborar a árvore genealógica completa dos seres humanos, mas algumas espécies de homínídeos (nossos antepassados) foram estudadas. Entre elas está o *Australopithecus*, cujos representantes possuíam baixa estatura, andavam sobre os dois pés e tinham os braços compridos. Seus fósseis foram encontrados na África e datam de cerca de quatro milhões de anos, o que leva a crer que teriam originado a espécie humana.

O *homo sapiens*, espécie da qual fazemos parte, teria surgido também na África, há cerca de 100 mil anos, e se espalhado pelos outros continentes, adaptando-se aos diferentes ambientes.

Fonte: Coleção História: Sociedade & Cidadania (Alfredo Boulos Júnior, FTD).

Na letra da música aparecem um questionamento e uma resposta “ Qual a origem da gente? Onde fica? África fica no meio do mapa do mundo do atlas da vida”. Considerando a sua leitura do texto informativo, o que o autor da música sugere sobre a origem da vida?

7) “Toda a gente da Bahia/ sabe já/ De onde vem a melodia/ Do ijexá”. Por que o estado da Bahia, segundo a letra da música, tem destaque em relação ao conhecimento da melodia do ijexá?

8) Leia a citação abaixo do autor moçambicano Mia Couto, na sequência, volte à música e releia, sobretudo, a terceira estrofe. Depois responda:

(...) “mas eu prefiro não tomar de empréstimo essa ideia de África como um lugar único, singular e homogêneo. Há tantas Áfricas quanto escritores, e todos eles estão reinventando continentes dentro de si mesmo.”

Fonte: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? : e outras intervenções**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O que será que o autor da música quis dizer com o seguinte trecho: “Áfricas ficam na África que fica lá e aqui”?

5.1.2 África berço do mundo (2ª parte)

Aula 2:

Conteúdos: Cultura africana (aprofundamento de informações), exercícios e atividades de leitura: a atividade de *pré-leitura*, na verdade, consistirá na retomada e contextualização da aula anterior; a atividade de *leitura* será através de um texto que apresenta informações sobre a história e a cultura africana e a atividade de *pós-leitura* ocorrerá através de uma videoclipe.

Objetivos: Promover o uso de estratégias metacognitivas ao longo das questões, fornecer informações relevantes sobre a cultura africana, desfazer estereótipos que não refletem a verdade e fomentam o preconceito e, mais uma vez, promover a percepção de que o Brasil possui importantes contribuições culturais advindas da África.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, data-show, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Reconhecimento de informações importantes no texto, uso de atividades que definem claramente os objetivos da leitura, volta ao texto para releituras, destaques especiais de trechos importantes do texto e uso do vocabulário de apoio para o melhor entendimento do texto.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deve retomar a temática da aula anterior e fazer um processo de contextualização para ativar a memória dos alunos. Na sequência, o texto será distribuído para a realização de uma leitura compartilhada. A divisão do texto em cores, demarca cada parte que será lida por um aluno selecionado e, ao mesmo tempo, indica as pausas necessárias para que o professor faça as considerações sobre o trecho lido. Em seguida, os alunos deverão responder às perguntas individualmente, enquanto o professor deverá ser o mediador e auxiliar nas possíveis dúvidas. Após a correção desta primeira etapa, o professor deverá informar à turma que passará um videoclipe curto e será necessária a atenção de todos para que ouçam com clareza e, simultaneamente, observem as imagens do videoclipe. Após um breve conversa sobre o videoclipe, os alunos deverão responder às questões propostas e a correção será feita através de um processo colaborativo entre o professor e os alunos.

Sugestão complementar: 1. Caso a xérox não possa ser colorida, ainda sim mantenha a formatação com as cores, pois a divisão ficará evidenciada pelo sombreamento da fotocópia. 2. Se a escola tiver o mapa do continente africano, ou o mapa-múndi, é interessante que seja exposto em sala para visualização dos alunos e possíveis apontamentos durante a aula.

3. Caso a escola não disponha de condições para reproduzir o texto para todos os alunos, fica como sugestão a projeção do texto por meio de um data-show, ou ainda, o uso do texto em duplas.
4. Para a realização de um trabalho interdisciplinar, seria interessante uma parceria com o professor de Artes. A sugestão é a elaboração de máscaras africanas para uma exposição.

Atividades

Texto: Conhecendo um pouco da cultura africana⁷

“Basta diabolizar quem pensa de modo diverso. Existe uma variedade de demônios à disposição: uma cor política, uma cor de alma, uma cor de pele, uma origem social ou religiosa diversa”. (Mia Couto)

A cultura africana deve ser observada sempre no plural, haja vista sua existência milenar e sua vasta diversidade. Cumpre lembrar que a África não é um país, porém um continente. A arqueologia aponta a África como o território habitado há mais tempo no planeta. Isso resultou na profusão de idiomas com mais de mil línguas, religiões, regimes políticos, condições materiais de habitação e atividades econômicas. Atualmente, o continente africano ocupa um quinto da Terra, com mais de 50 países e quase 1 bilhão de habitantes.

É fato conhecido que *a história africana foi escrita e contada pelos colonizadores europeus*. Os viajantes, missionários e dirigentes coloniais foram os responsáveis pelos primeiros relatos acerca da cultura dos povos africanos. Assim, além de serem capturados para alimentarem a escravidão colonial, estes povos foram usurpados em todos os seus direitos, incluindo o de contar a própria história, daí os termos “etnocentrismo” e o “eurocentrismo”, pois as ciências europeias durante o século XIX eram responsáveis por explicar a concepção das culturas africanas.

No viés do colonizador, as manifestações culturais africanas eram primitivas ou bárbaras, típicas dos primeiros estágios da civilização. Hoje, com a independência dos países africanos, há um esforço de recuperação das tradições culturais, bem como a constituição de uma historiografia local, o que leva as nações africanas modernas ao embate com o nacionalismo árabe e ao imperialismo europeu. Em se tratando de culturas tradicionais, muito se preservou e se difundiu pelo continente africano, especialmente devido aos fluxos migratórios pela África. Isso permitiu a preservação e a combinação de vários aspectos culturais entre os povos do continente, inclusive o desenvolvimento de dialetos bem particulares.

⁷ Texto adaptado e construído com *recortes* das fontes citadas e com alguns trechos autorais.

Ademais, vale ressaltar também que *boa parte destas culturas são baseadas em tradições orais*, o que não significa ausência de escrita. A importância da oralidade é tão grande que, inclusive, existem contadores de histórias extremamente respeitados. Os gritos são guardiões da memória, pois vão de aldeia em aldeia contar as histórias e promover a manutenção das tradições culturais de geração em geração. Outra figura muito respeitada na cultura africana são os idosos. Dar valor aos ancestrais, aos mais velhos, é escutar os ensinamentos dos antepassados.

Em termos religiosos, *vários cultos estão presentes na África*, com destaque para o islamismo e o cristianismo. Além deles, destacam-se as religiões tradicionais, muitas vezes vistas como a realização de magia e de feitiçaria. Na prática, via de regra, possuem um panteão e estão voltadas ao culto dos antepassados e das divindades da natureza. A forma mais conhecida destas religiões envolve o culto aos Orixás (divindades de origem Ioruba ou Nagô) e englobam uma ampla variedade de crenças e ritos. Por outro lado, a vida material e espiritual, nas religiões africanas, tendem a indistinção entre o sagrado e o profano. Estas dimensões são concebidas como indissociáveis e inseparáveis.

Considerados pelos europeus como povos animistas, uma parte dos africanos reverenciam os espíritos das árvores, pedras, dentre outros, e aceitam a coexistência com forças desconhecidas. Cada povo africano tenta explicar sua origem através da mitologia. Existe um sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do universo e do mundo e como devemos agir para transformá-lo. *Na cosmovisão africana, a concepção de mundo envolve forças naturais, sobrenaturais, humanas e cósmicas*. O baobá, por exemplo, é considerado como uma árvore sagrada da África e nunca deve ser cortada ou arrancada. Esta árvore gigante se caracteriza pela longevidade e por possuir múltiplas funções que vão desde a alimentação através dos seus frutos, ao remédio através das suas folhas e até como abrigo dentro do seu tronco largo e espesso. Além disso, na cosmogonia (criação do mundo), a árvore surge como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material.

Devemos considerar também que *grande parte da produção artística tradicional africana era feita para não ser vista e o material utilizado em sua confecção possuía um valor simbólico muito grande*. Estas peças podem ser esculpidas, fundidas, pintadas, trançadas, tecidas e utilizadas como adornos corporais, trajes e itens de uso sagrado ou cotidiano. Geralmente, os produtos artísticos africanos representam os antepassados

fundadores e apresentam figuras geométricas, antropomórfica, zoomórficas ou antrozoomórficas que ensinam a humanidade a produzir e se reproduzir. Por sua vez, as famosas máscaras africanas possuem desenhos elaborados e são utilizadas em cerimônias e rituais.

Também são muito conhecidas as danças e músicas tradicionais africanas, marcadas pelos batuques e movimentos corporais bem acentuados, como o rebolado. Por fim, destaca-se a culinária africana, temperada com condimentos de aromas fortes e picantes, com os quais se preparam pratos a base de carnes, legumes, verduras, e até insetos. Importante destacar que *as culturas africanas tiveram grande influência na formação cultural brasileira* e a diversidade de origem dos africanos escravizados no Brasil reflete diretamente a variedade de povos existentes na África. A maior parte destas populações era de origem Bantos, Nagôs e Jejes, Hauçás e Malês. Neste sentido, conhecer a África é conhecer também as raízes culturais do nosso país.

Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/cultura-africana/>>; Acesso em: 30 de jul.2021

Fonte: BONETO, Cristiane. **Livro de africanidades**. 5ª Ed. –São Paulo: Editora Nova Leitura, 2012.

Fonte: COUTO, Mía. **E se Obama fosse africano? : e outras intervenções**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

*Texto adaptado e construído com “recortes” das fontes citadas e com alguns trechos autorais.

Vocabulário de apoio

panteão: templo dedicado aos deuses

profano: que não pertence ao sagrado

cosmovisão: maneira de ver e entender o mundo

zoomórficas: que tem forma ou apresenta figura de animais

animistas: crença de que todos os elementos da natureza possuem alma

orixás: designação genérica das divindades cultuadas pelos povos iorubás e seus adeptos

antropomórfica: descrito ou concebido sob uma forma humana ou com atributos humanos

Sugestão: 1. Para a ampliação vocabular e melhor entendimento do texto, recomenda-se a leitura do vocabulário de apoio antes mesmo da leitura do próprio texto. Depois, outras consultas devem ser incentivadas durante a realização das atividades.

2. Por se tratar de um texto grande, é interessante que os alunos destaquem outras palavras, cujos significados sejam desconhecidos. Posteriormente, deverão consultar um dicionário.

1) Observe que algumas partes do texto foram, intencionalmente, destacadas em itálico, pois apresentam informações importantes sobre a cultura africana. Após a leitura coletiva do texto e dos esclarecimentos da professora, faça uma leitura individual e consulte o dicionário de apoio sempre que necessário. Em seguida, explique com as suas palavras, o que cada trecho destacado representa dentro da história e da cultura africana estudada.

a) *“A cultura africana deve ser observada sempre no plural (...)”*

b) *“(...) a história africana foi escrita e contada pelos colonizadores (...)”*

c) (...) *“boa parte destas culturas são baseadas em tradições orais (...)”*

d) (...) *“vários cultos estão presentes na África (...)”*

e) (...) *“Na cosmovisão africana, a concepção de mundo envolve forças naturais, sobrenaturais, humanas e cósmicas (...)”*

f) (...) “grande parte da produção artística tradicional africana era feita para não ser vista e o material utilizado em sua confecção possuía um valor simbólico muito grande (...)”

g) (...) “as culturas africanas tiveram grande influência na formação cultural brasileira (...)”

2) Partindo dos conhecimentos adquiridos, observe as imagens e explique o que elas representam dentro da cultura africana. Se for necessário, consulte mais uma vez o texto.



Figura 4: Baobá



Figura 5: Máscaras



Figura 6: Griot

Fonte:< istockphoto.com> e :<<http://revistamisteriosdeorunmila.com.br/index.php/2019/05/28/griots-guardioes-da-historia-da-sabedoria-da-ancestralidade/>>

3) Com o objetivo de solidificar as informações sobre a cultura africana e desfazer o equívoco construído por uma visão eurocêntrica, assista ao videoclipe *Rap 28 fatos sobre a África*, do cantor angolano Look Cem. Na sequência, responda às questões:



Figura 7: Rap 28 fatos desconhecidos sobre a África

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kgHyA2dgko>>

Link de acesso: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kgHyA2dgko>>

Sugestão: Antes dos alunos responderem às perguntas, sugere-se um debate sobre as informações apresentadas no videoclipe. Desta forma, será possível promover uma reflexão acerca das informações equivocadas sobre a cultura africana e o porquê de estereótipos coloniais serem propagados até hoje.

a) O videoclipe assistido proporcionou algum novo conhecimento para você? Em caso positivo, exemplifique. Em caso negativo, justifique.

b) Analisando os fatos apresentados pela letra do rap e através das imagens, registre as semelhanças entre a realidade brasileira e a africana.

5.1.3 Moçambique pelo olhar de Mia Couto

Aula 3:

Conteúdos: Estudo centrado em Moçambique (cultura/história/atualidade), breve apresentação sobre Mia Couto, exercícios e atividades de leitura: atividade de *pré-leitura* através de um trecho do hino nacional de Moçambique, atividade de *leitura* através de vários relatos feitos por Mia Couto e atividade de *pós-leitura* através de uma citação de Mia Couto que representa a diversidade moçambicana .

Objetivos: Fornecer informações relevantes sobre a cultura moçambicana, estimular a percepção dos alunos para as semelhanças e as diferenças, em diferentes âmbitos, entre a cultura do Brasil e a de Moçambique, fazer uma breve apresentação do autor Mia Couto e estimular a prática da pesquisa como ferramenta para o aprofundamento dos conteúdos. Promover o uso de estratégias metacognitivas ao longo das questões.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Reconhecimento de informações importantes no texto, uso de atividades que definem claramente os objetivos da leitura, volta ao texto para releituras, incentivo à inferenciação, destaques especiais de trechos importantes do texto, uso do vocabulário de apoio para o melhor entendimento do texto, incentivo à formulação, à reformulação, e/ou à confirmação de hipóteses e estímulo ao aprofundamento dos conhecimentos através de pesquisa.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deve retomar a temática da aula anterior e fazer um processo de contextualização para ativar a memória dos alunos. Na sequência, através de uma conversa informal, o professor deverá sondar o que os alunos sabem sobre Moçambique e, individualmente, os alunos devem realizar as primeiras questões sobre o hino.

Em seguida, o texto com relatos feitos por Mia Couto deverá ser lido de forma compartilhada. Em meio a esta leitura, recomenda-se algumas pausas para explicações do professor e, na sequência, as questões deverão ser realizadas. Logo após, a correção será feita e as possíveis dúvidas serão sanadas, aproveitando-se também, para que alguns comentários sobre Mia Couto sejam feitos. Por último, as pesquisas deverão ser solicitadas como uma atividade para casa, podendo também ser realizada na escola, caso haja uma biblioteca ou sala de recursos com Internet. Posteriormente, algumas pesquisas deverão ser lidas pelos alunos e o professor fará uma complementação das informações dando explicações mais detalhadas.

Sugestão complementar: 1. Caso a escola possua o mapa do continente africano ou o mapa-múndi, convém que ele seja exposto em sala para ser utilizado como fonte de consulta e localização de Moçambique dentro do continente africano.

2. Dependendo do tempo disponível para o desenvolvimento das aulas, indica-se, como sugestão, um vídeo que pode ser usado para complementar as informações sobre Moçambique e mostrar a realidade do país. O vídeo faz parte de um programa chamado *O Mundo Segundo os Brasileiros*.

Link de acesso: < <https://www.youtube.com/watch?v=gj7u7GghcKo> >

Acesso em: 19 de set. 2021.

Atividades

1) Geralmente, o hino nacional é uma composição musical patriótica que evoca e elogia a história, as tradições e a luta de um povo. Você já ouviu falar de Moçambique? Leia um trecho do hino moçambicano, observe atentamente as palavras destacadas e na sequência responda:

Na memória da África e do Mundo

Pátria bela dos que ousaram lutar

Moçambique o teu nome é liberdade

O sol de Junho para sempre brilhará, brilhará

Moçambique nossa terra gloriosa
pedra a pedra construindo o novo dia
milhões de braços, uma só força
ó pátria amada vamos vencer

Povo unido de Rovuma ao Maputo
colhe os frutos do combate pela Paz
cresce o sonho ondulando na bandeira
e vai lavrando na certeza do amanhã (...)

Fonte: <<https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Simbolos-Oficiais/O-Hino-Nacional>>;

Acesso em: 11 de ago. de 2021

O que estas palavras, possivelmente, sugerem sobre a história de Moçambique?

Sugestão: Após a realização da atividade sobre o hino de Moçambique, convém estabelecer uma conversa informal sobre o país e a importância do hino.

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre Moçambique, leia algumas informações baseadas em relatos de Mia Couto. Na sequência, faça as questões propostas.



Figura 8: Bandeira moçambicana

Fonte:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_de_Mo%C3%A7ambique>

- Moçambique é um extenso país, tão extenso quanto recente. Existem mais de 25 línguas distintas. Desde o ano da Independência, alcançada em 1975, o português é a língua oficial. Há trinta anos apenas, uma minoria absoluta falava essa língua ironicamente tomada

de empréstimo do colonizador para negar o passado colonial. Agora, mais de 12% dos moçambicanos têm o português como seu primeiro idioma. E a grande maioria entende e fala português inculcando na norma portuguesa as marcas das culturas de raiz africana. p. 15

- Nem sempre as palavras servem de ponte na tradução desses mundos diversos. Por exemplo, conceitos que nos parecem universais como Natureza, Cultura e Sociedade são de difícil correspondência. Muitas vezes não existem palavras nas línguas locais para exprimir esses conceitos. Outras vezes é o inverso: não existem nas línguas europeias expressões que traduzam valores e categorias das culturas moçambicanas.p. 16

- Para a maior parte dos camponeses do meu país, a questão da origem do mundo não se coloca: o universo simplesmente sempre existiu. Qual é o serviço de Deus num mundo que não teve começo? E, por isso, em algumas religiões de Moçambique, as divindades são ditas no plural e têm os mesmos nomes dos homens vivos. p. 21

- Pesam sobre Moçambique ameaças que são comuns a todo o continente. A fome, a miséria, as doenças, tudo isto partilhamos com o resto da África. p. 28

- Moçambique nasceu da luta de guerrilha. Essa herança deu-nos um sentido épico da História e um profundo orgulho no modo como a independência foi conquistada. p. 35

- Persistem em Moçambique zonas silenciosas de injustiça, áreas onde o crime permanece invisível. Refiro-me, em particular, aos seguintes domínios:

-à violência doméstica (40% dos crimes resultam de agressão doméstica contra mulheres);

-à violência contra as viúvas;

-à forma aviltante como, muitas vezes, são tratados os trabalhadores;

-aos maus tratos infligidos às crianças; p. 40-41

- Na família rural de Moçambique, a divisão de tarefa sugere uma sociedade que faz pesar sobre a mulher a maior parte do trabalho. [...] Entre as ocupações invisíveis do homem rural sobressai a visitação. Esta actividade⁸ é central nas sociedades rurais de Moçambique. O homem passa meses do ano prestando visitas aos vizinhos e familiares distantes. As visitas parecem não ter um propósito prático e definido. p. 70

- A mais importante linha divisória em Moçambique não é tanto a fronteira que separa analfabetos e alfabetizados, mas a fronteira entre a lógica da escrita e a lógica da oralidade. A

⁸ Algumas palavras do português de Moçambique apresentam pequenas diferenças ortográficas em relação ao português do Brasil.

absoluta maioria dos 20 milhões de moçambicanos vive e funciona num tipo de racionalidade que tem pouco a ver com o universo urbano. Mas em Moçambique, como no resto do mundo, a lógica da escrita instalou-se com absoluta hegemonia. p. 102

- Para a oralidade, só existe o que se traduz em presença. Só é real aquele com quem podemos falar. Os próprios mortos não se convertem em passado, porque eles estão disponíveis a, quando convocados, se tornarem presentes. Em África, os mortos não morrem. Basta uma evocação e eles emergem para o presente, que é o tempo vivo e o tempo dos viventes. p. 124

- Não quero perder-me em meandros filosóficos. Mas grande parte dos moçambicanos (e imagino dos angolanos) lida com categorias de tempo bem diversas daquela que norteia uma empresa de seguros. Para essas culturas, o futuro não só não tem nome como a sua nomeação é interdita. Na maior parte das línguas moçambicanas há palavra para dizer "amanhã" no sentido literal do dia seguinte (monguana, mundjuku, mudzuko). Mas não há equivalente para o termo "futuro", nomeando o tempo por inaugurar. A noção de futuro trabalha num território que é do domínio sagrado. p. 124

- O meu país é um território de muitas nações. O idioma português é uma língua de uma dessas nações um território cultural inventado por negros urbanizados, mestiços, indianos e brancos. p. 177

Fonte: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? : e outras intervenções**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

2) O que mais chamou a sua atenção sobre a cultura moçambicana? Por quê?

3) Que semelhanças você notou entre a cultura moçambicana e a cultura brasileira?

4) Tanto o Brasil quanto Moçambique têm como idioma oficial a Língua Portuguesa. Partindo dos seus conhecimentos de mundo, você acredita que o português é exatamente igual nos dois países? Explique.

5) Sobre alguns problemas relatados no texto, quais você também considera que existam no Brasil?

6) A independência de Moçambique ainda é um fato muito recente, pois ocorreu apenas em 1975, após um período de intensas lutas armadas. Refletindo sobre a guerra, quais as possíveis consequências no âmbito da economia, saúde e educação, o país deve ter vivido e tenta superar até hoje?

7) Leia atentamente a citação de Mia Couto e observe, particularmente, a parte destacada. Depois responda:

“O meu país é um território de muitas nações. O idioma português é uma língua de uma dessas nações um território cultural inventado por negros urbanizados, mestiços, indianos e brancos.” (Mia Couto, 2011, p. 177)

Partindo dos conhecimentos adquiridos durante a aula, reflita e responda: por que o autor, possivelmente, considera o seu país um território de muitas nações?

8) Todas as informações sobre Moçambique foram extraídas de um dos livros de Mia Couto. Mas quem é ele? Leia a autodefinição feita pelo escritor e, a partir dela, responda às perguntas que serão feitas.

“Sou um branco que é africano; um ateu não praticante; um poeta que escreve prosa; um homem que tem nome de mulher; um cientista que tem poucas certezas na ciência; um escritor numa terra de oralidade.”

Fonte: <<https://anabelamotaribeiro.pt/jose-eduardo-agualusa-e-mia-couto-153589>>

a) Você se surpreendeu com esta definição que o autor fez de si mesmo? Considerando esta definição, que palavras ou expressões você usaria para definir Mia Couto?

b) Mia Couto nasceu em 1955, na Beira, Moçambique. É biólogo, jornalista e autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia. É um dos mais premiados escritores e dentre os gêneros literários que ele escreve, o conto é o seu preferido, pois numa narrativa breve, tudo se condensa: a poesia, o romance, a capacidade de surpreender e de construir o inesperado. Partindo desta breve apresentação e conhecendo alguns aspectos sobre a cultura moçambicana, como você acha que devem ser os contos deste autor? Quais os principais temas explorados?

9) Para confirmar as suas hipóteses e ampliar ainda mais os seus conhecimentos, em casa ou na biblioteca da escola, faça uma breve pesquisa sobre o autor Mia Couto. Registre no seu caderno fatos relevantes sobre a vida dele e, principalmente, sobre as características

marcantes do seu modo de escrever. Depois, estas informações deverão ser lidas e compartilhadas em sala de aula.

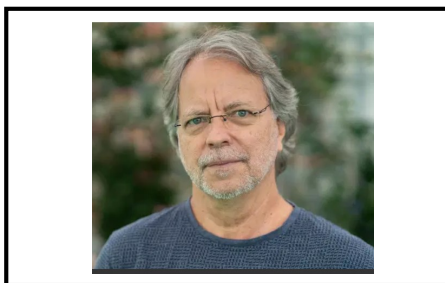


Figura 9: Mia Couto

Fonte: <<https://veja.abril.com.br/cultura/mia-couto-e-a-inspiracao-para-escrever-na-pandemia-desafio/>>

Sugestão: É interessante que esta breve pesquisa seja elaborada para a aula seguinte, desta forma, as informações fariam parte da revisão e auxiliariam na avaliação do processo. A pesquisa também poderá ser feita na escola, caso haja uma sala de leitura ou sala de recursos com acesso à Internet.

10) Com o objetivo de conhecer ainda mais sobre a cultura de Moçambique, faça uma breve pesquisa sobre aspectos gerais deste país. Registre os fatos mais relevantes sobre o processo histórico da independência e os aspectos culturais dominantes, mas lembre-se sempre de que

tradição e modernidade andam juntas e nenhuma cultura fica parada no tempo. Esta pesquisa poderá ser feita em casa, ou na sala de recursos da escola.

Sugestão: Cabe ao professor marcar a data de entrega e estabelecer os critérios para a pesquisa. É interessante que seja feita antes da última etapa do caderno pedagógico.

5.1.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 1ª etapa

Aula 4:

Conteúdos: Quiz centrado nos estudos da 1ª etapa do caderno pedagógico (cultura africana, cultura moçambicana e Mia Couto) e outros apontamentos acerca da temática da 1ª etapa de estudos.

Objetivos: Sanar as possíveis dúvidas que permaneceram ao longo da 1ª etapa de estudos, verificar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 1ª etapa do caderno pedagógico, retomar conteúdos já estudados e, caso seja necessário, propor novas atividades.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: caixa com perguntas, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e atenção aos comandos das questões.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá deixar clara a proposta da aula e os objetivos a serem alcançados. Sugere-se que a turma seja dividida em grupos de no máximo 5 alunos e, a partir daí, sejam sorteadas perguntas que devem estar dentro de uma caixa. Conforme as perguntas são feitas, o professor deverá fazer breves intervenções relembando o conteúdo estudado.

Sugestão complementar: 1. O professor poderá levar um brinde simbólico para o grupo que acertar mais perguntas.

2. A quantidade de perguntas dependerá do tamanho da turma. O ideal é que as perguntas sejam variadas.

3. Dependendo dos recursos disponíveis na escola, ou da possibilidade dos alunos terem celular com acesso à Internet, esta mesma atividade poderá ser feita individualmente através de um jogo em formato de quiz. As perguntas que constam neste caderno são as mesmas do jogo, com o diferencial do acréscimo de imagens e a possibilidade do professor verificar quantos acertos cada aluno obteve. Outra opção, é o aluno fazer o quiz em casa, desde que possua computador/celular e o acesso à Internet.

Logo abaixo, segue o link de acesso ao jogo. Ele tem o prazo limitado e precisa ser renovado pelo professor, assim os alunos poderão jogar conforme a data estipulada. Ao acessar o link, o aluno deverá colocar o seu nome para iniciar o jogo. É importante pedir para não colocarem um apelido, a não ser que tenha sido combinado com o professor.

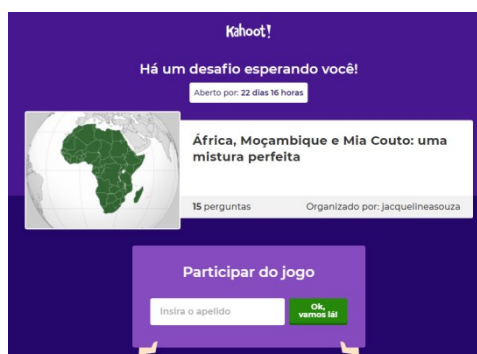


Figura 10: Kahoot 1

Fonte: <<https://create.kahoot.it/go/upgrade/pro-tip-schools>>

Link de acesso ao jogo: < https://kahoot.it/challenge/05779039?challenge-id=9a650485-e5a9-4568-b4c7-8b9d32d6881e_1632082547716>

O outro link que será disponibilizado, permite algumas configurações do jogo como: limitação de tempo, ordem das perguntas e criação de apelido. Ao acessar a página através do link, deve-se escolher a opção jogar (botão verde, na parte inferior da página).



Figura 11: Kahoot 2

Fonte: <<https://create.kahoot.it/go/upgrade/pro-tip-schools>>

Na sequência, abrirá a página dando duas opções: ensinar ou atribuir. No modo ensinar, o professor precisará de data-show e computador para projetar o jogo no quadro. No modo atribuir, o professor enviará o link de acesso ao jogo para o aluno, que poderá jogar através do celular ou do computador. A sugestão apresentada será com base no modo atribuir.

Escolha uma forma de jogar o kahoot



Figura 12: Kahoot 3

Fonte: <<https://create.kahoot.it/go/upgrade/pro-tip-schools>>

Após a escolha do modo atribuir, devem ser escolhidas as configurações do jogo. O timer da pergunta permite definir o tempo de duração das perguntas, a ordem aleatória de respostas permite uma mistura aleatória na sequência das perguntas e o criador de apelidos cria automaticamente um apelido para o jogador. Ao atribuir o desafio, o professor poderá

escolher a data limite para o aluno jogar e a hora. Após a realização destas escolhas, basta escolher o botão verde (criar).

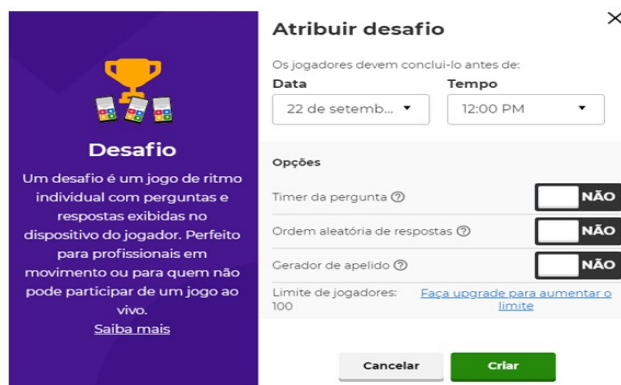


Figura 13: Kahoot 4

Fonte: <<https://create.kahoot.it/go/upgrade/pro-tip-schools>>

Depois de clicar no botão verde (criar), será aberta uma nova página, na qual deve ser copiada a URL do jogo e o nº de PIN para o posterior envio e acesso do aluno. Após a realização destas etapas, o aluno já poderá jogar.



Figura 14: Kahoot 5

Fonte: <<https://create.kahoot.it/go/upgrade/pro-tip-schools>>

Link de acesso: <<https://create.kahoot.it/share/africa-mocambique-e-mia-couto-uma-mistura-perfeita/de603c72-5764-4a30-b97c-f2a329525edf>>

Atividade Avaliativa

Para avaliar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 1ª etapa de estudos, a sugestão é a realização de um quiz com perguntas simples e objetivas sobre: a cultura africana, a cultura moçambicana e Mia Couto. Abaixo, algumas sugestões de perguntas pautadas nos textos e nas aulas anteriores:

1) A África é:

- a) um continente.
- b) um país.
- c) uma cidade.
- d) um estado.

2) Sobre o idioma oficial da África é possível afirmar que:

- a) é a Língua Portuguesa.
- b) é a Língua Inglesa.
- c) varia de acordo com o país .
- d) é a língua africana.

3) A independência de Moçambique:

- a) ocorreu há muito tempo.
- b) ocorreu há pouco tempo.
- c) ainda não foi conquistada.
- d) está em processo de conquista.

4) Em termos religiosos, na África:

- a) só existe o candomblé.
- b) existem diferentes religiões.
- c) todos são ateus.
- d) a umbanda é obrigatória.

5) Os griots são:

- a) uma espécie de grilo.
- b) professores universitários.
- c) contadores de histórias.
- d) músicos profissionais.

6) A árvore considerada sagrada na África é:

- a) o coqueiro.
- b) o baobá.
- c) a palmeira.
- d) o pau-brasil.

7) No Brasil, a influência da cultura africana pode ser encontrada:

- a) somente nas práticas religiosas.
- b) em diferentes áreas.
- c) somente na música.
- d) unicamente na culinária.

8) Mia Couto não é:

- a) um escritor premiado.
- b) um africano.
- c) um político engajado.
- d) um biólogo.

9) Na cultura africana, as máscaras costumam:

- a) ser usadas como enfeite.
- b) ser feitas para exposição.
- c) apresentar um valor simbólico.
- d) ser elaboradas para os concursos.

10) Tanto Brasil quanto Moçambique possuem:

- a) os mesmos dialetos.

- b) a mesma língua oficial.
- c) mais de uma língua oficial.
- d) diferentes línguas oficiais.

11) Mia Couto escreve:

- a) somente contos
- b) diferentes gêneros literários.
- c) principalmente reportagens.
- d) somente romances.

12) Visão eurocêntrica da história africana indica que:

- a) a história africana surgiu na Europa.
- b) a história africana foi contada pelos colonizadores europeus.
- c) os africanos contaram a sua própria história.
- d) a história africana influenciou a história europeia.

13) Alguns pesquisadores acreditam que os primeiros homens surgiram na África, pois:

- a) alguns fósseis foram encontrados lá e datam de cerca de quatro milhões de anos.
- b) o continente africano é o mais antigo e o mais populoso do planeta.
- c) possuem as tradições mais antigas e difundidas pelo mundo.
- d) existem influências da cultura africana por todo o mundo.

14) Como outros países, Moçambique também enfrenta alguns problemas recorrentes exceto:

- a) a violência doméstica.
- b) a violência contra as viúvas.
- c) a violência contra os imigrantes.
- d) os maus tratos infligidos às crianças.

15) Sobre a tradição moçambicana só não é possível afirmar que:

- a) a escrita tem um lugar de destaque na cultura de Moçambique.

- b) para a maior parte dos camponeses o mundo sempre existiu, não houve uma criação.
- c) para algumas línguas locais, não existe uma palavra para indicar “futuro”.
- d) em algumas religiões as divindades são ditas no plural e têm os mesmos nomes dos vivos.

5.2 Segunda etapa: Metáforas: reconhecer, usar e entender

Nesta segunda etapa, serão exploradas diferentes composições textuais visando à percepção dos alunos de que as metáforas são amplamente usadas no cotidiano, desde uma letra de música, a algo tão comum como as expressões faladas pelas mães. A primeira aula, foi nomeada de *As metáforas em um dia bem louco*, pois sugere-se a análise de um pequeno trecho de história em quadrinhos (doravante HQ) do personagem Louco. Esta HQ introduzirá uma aula expositiva, que deverá ser direcionada também com definições e explicações colocadas no quadro. Na sequência, um texto autoral complementar, de forma bem descontraída, as explicações iniciais.

À luz da Linguística Cognitiva, este texto apresenta uma definição simplificada de metáfora, além de deixar bem claro, o quanto o contexto interfere na significação das palavras e das expressões. Além disso, abordam-se outros temas relacionados às palavras e à produção de sentidos como: denotação x conotação, sentido próprio x figurado, sentido literal, polissemia e conhecimentos de mundo. As questões criadas a partir da HQ e do texto autoral exploram os possíveis resultados do não entendimento das metáforas, conceitos ligados à produção de sentidos e o significado de algumas metáforas presentes nas composições textuais em estudo.

A segunda aula chamada de *O golpe tá aí, cai quem quer* explora o uso da palavra *golpe* em diferentes contextos. Para esta aula, a proposta é começar a abordagem por meio de um trecho de uma reportagem atual que servirá como fio condutor para a exploração do termo. Na sequência, explora-se a letra de uma música que também fala sobre golpe. Convém que os alunos ouçam a letra da música, ou assistam ao videoclipe cujo link encontra-se na atividade.

As questões 1, 2 e 3 solicitam a reflexão dos alunos sobre a informação apresentada pela reportagem e a criação de hipóteses. A questão 4, letra a é toda explicativa e, após uma breve explanação, solicita que os alunos expliquem o significado da expressão “O golpe tá aí,

cai quem quer”. A questão 4, letra b solicita que o aluno entenda a dimensão do termo golpe e o quanto ele é usado metaforicamente para nomear situações específicas, neste sentido, pede-se que os alunos façam uma associação entre o tipo de golpe e o seu significado. A questão 5, traz à tona dois outros significados abarcados pela palavra *golpe* e solicita que o aluno crie uma oração fazendo uso considerando um desses sentidos.

As demais questões são baseadas a partir da letra da música *O golpe tá aí*. A questão 6, letra a solicita que os alunos encontrem os motivos para o conselho “o golpe tá aí, cai quem quer”. A letra b, explora várias expressões usadas na música e pede que se identifique a associação errada entre a expressão e seu significado. A letra c aproveita um conselho presente na música “Ele não presta, abre teu olho” e solicita que o aluno escreva uma expressão muito usada pela própria mãe. A letra d aproveita o assunto abordado na questão anterior e apresenta uma série de expressões metafóricas faladas pelas mães. Nesta atividade, o aluno deve escolher 3 expressões e justificar em que situações as mães costumam usá-las.

A letra e, é uma questão toda contextualizada que recorda ao aluno sobre o uso de provérbios e pede que eles sejam identificados e copiados a partir da letra da música. A letra f, ainda sobre o mesmo assunto, solicita que os alunos expliquem o significado dos provérbios presentes na música.

A terceira aula desta etapa faz uso da letra de uma música mais antiga, porém com o ritmo semelhante ao anterior. Além disso, foram usadas uma propaganda e uma charge. Esta aula foi nomeada de *Tremendo vacilão* e as questões de 1 à 4 foram construídas em torno da palavra *mole*. A questão 1 destaca a importância do contexto e solicita que o aluno explique o significado da expressão *deu mole* na letra da música. A questão 2 pede para que o aluno substitua a expressão *deu mole*, por outra expressão com sentido equivalente, assim, a intenção é que o aluno perceba que diferentes metáforas são construídas a partir de uma mesma situação.

A questão 3 apresenta a expressão *deu mole* em um outro contexto e pede ao aluno para explicar o significado. A questão 4 apresenta vários enunciados que fazem uso da palavra *mole* e pede que seja identificado o único que apresenta um sentido denotativo. A questão 5 trabalha com o termo *duro* em diferentes enunciados e pede que seja identificada a única afirmação indevida sobre eles. A questão 6 usa a expressão *cai duro* em diferentes contextos e pede-se que os alunos expliquem o significado. A questão 7, letra a, solicita que

os alunos identifiquem se há alguma alteração ao trocar o artigo na expressão *o cara*, já na letra b, solicita-se o significado da expressão.

A questão 8, ainda trabalha com outras expressões metafóricas presentes no texto, solicitando que se copie e explique os seus significados atrelados a uma mudança de comportamento do homem amado. A questão 9, letra a, solicita que os alunos percebam os dois possíveis significados da expressão *da onda* e, na letra b, a questão solicita que o aluno escolha a melhor opção que explique o significado de *tirando onda* na letra da música. Na sequência, a questão 10, explora o significado da palavra *onda* numa charge sobre o coronavírus. A letra a solicita a explicação do significado de *primeira onda* e segunda, por sua vez, a letra b requer uma comparação entre a onda do mar (sentido próprio) e onda (sentido figurado).

Para finalizar esta etapa, propõe-se uma atividade avaliativa através de um ditado que contará com um cartão-reposta para a marcação da presença de metáforas nos enunciados. Posteriormente, os alunos deverão explicar o significado dessas metáforas.

Acredita-se que, depois de todas estas atividades, os alunos notarão o quanto as metáforas são extremamente usuais, criadas com base nas nossas próprias experiências, podendo variar de acordo com o contexto ou apresentar diferentes expressões metafóricas para uma mesma situação.

5.2.1 As metáforas em um dia bem louco

Aula 5:

Conteúdos: Metáforas, denotação x conotação, exercícios e atividades de leitura: *pré-leitura* através da observação e reflexão acerca de um trecho de história em quadrinhos e *leitura* através de um texto multimodal com função didática.

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: compreender a diferença entre a denotação e a conotação, perceber que as palavras podem ser empregadas em um sentido próprio ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas nas atividades, compreender o fenômeno da

polissemia, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas e entender com clareza o conceito e a função das metáforas.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Incentivo à formulação, à reformulação e/ou à confirmação de hipóteses através de perguntas de sondagem inicial por meio da HQ e posterior leitura do texto multimodal sobre o processo de construção dos significados, ativação de conhecimentos prévios por meio da HQ, ativação da atenção diante das informações e imagens do texto.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá entregar para cada aluno a imagem do trecho da história em quadrinhos. Esta história deve ser lida individualmente e as reflexões devem ser feitas de acordo com as perguntas iniciais. Partindo destas perguntas, o professor deverá promover o diálogo inicial sobre o conteúdo que será ministrado e deixar claro os objetivos da aula. É importante que as principais falas dos quadrinhos sejam colocadas no quadro : “Tão cedo que o sol ainda dormia”, “Tomei um café forte” e “E fui exercitar o corpo”. Estas falas serão o ponto de partida para a explicação sobre: as palavras e seus sentidos, metáforas, sentido próprio x sentido figurado, importância do contexto, denotação x conotação. Para promover o contraste com estas falas e sinalizar a importância do contexto, sugere-se que outras expressões e orações sejam colocadas no quadro como:

- Ele dormia cedo todos os dias.
- Ele é um homem forte, pois malha muito.
- Não desista dos seus sonhos! Mantenha-se forte.

Após a aula expositiva, o texto *As metáforas em um dia bem louco* deverá ser distribuído para os alunos e sugere-se que a leitura seja feita pelo próprio professor. Ao longo da leitura, é importante que pausas para explicações e retomada de informações sejam feitas. Na sequência, os alunos deverão responder às questões propostas e o professor deverá fazer a correção.

Sugestão complementar: 1. A tirinha pode ser projetada através do uso do data-show.

2. Para incrementar ainda mais a aula, outras ocorrências de metáforas podem ser analisadas.

Seria interessante que composições textuais diferentes fossem projetadas ou expostas através de cartazes. Como sugestão, indicam-se: trechos de poemas, charge, propaganda, pequenos diálogos etc.

Atividades

1) Leia o trecho da história em quadrinhos intitulada *Um dia bem louco*. Depois, reflita sobre as seguintes questões:

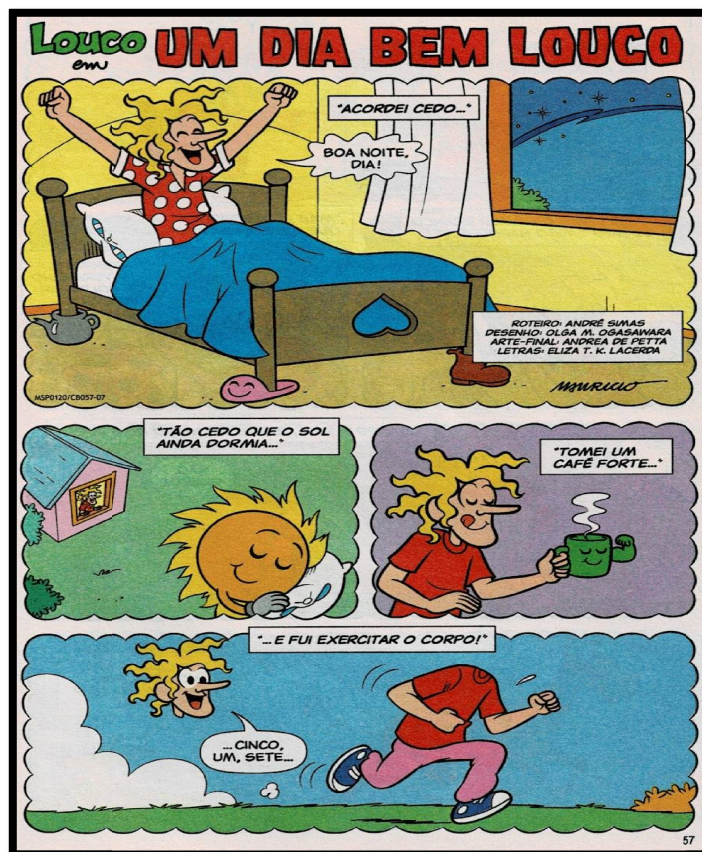


Figura 15: O louco

Fonte: SOUZA, Maurício. *Cebolinha: Haja imaginação*. São Paulo, nº 57, p. 57, jan.2020.

- Preste atenção às imagens dos quadrinhos de “Um dia bem louco”. O que você percebe em relação à associação entre as falas e as imagens apresentadas?
- É possível a concretização destas imagens no mundo real? Como as pessoas reagiriam se ao se comunicarem com alguém houvesse este entendimento?
- Se usarmos no nosso dia a dia as expressões: “o sol ainda dormia”, “tomei um café forte” e “fui exercitar o corpo”; de que maneira as pessoas deveriam entendê-las?
- As palavras têm sempre o mesmo significado? Em caso negativo, por que isto acontece?

e) Por que o autor da história em quadrinhos, possivelmente, escolheu o nome Louco para nomear este personagem?

Sugestão: As perguntas poderão ser entregues junto com a imagem da tirinha, podendo também, serem escritas no quadro ou feitas oralmente.

Texto I: As metáforas em um dia bem louco

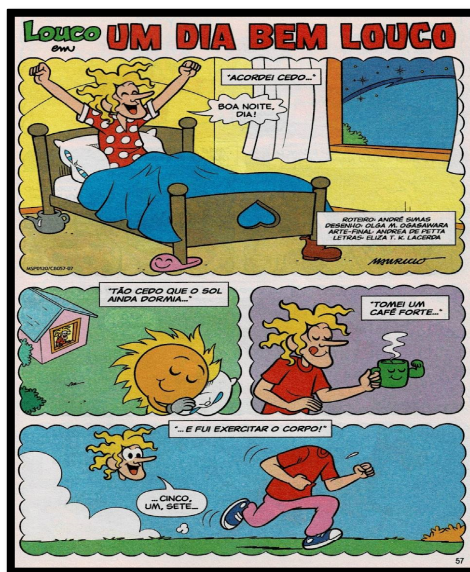


Figura 16: Um dia bem louco

Fonte: SOUZA, Mauricio. **Cebolinha: Haja imaginação.** São Paulo, nº 57, p. 57, jan.2020.

O personagem Louco destaca-se, principalmente, pela confusão na hora de processar as informações e compreender as falas. Além disso, tem uma imaginação extremamente criativa e não percebe que as palavras podem ter seus sentidos estendidos a outros contextos, ou seja, não percebe que as palavras podem ter um sentido simbólico que extravaza a dimensão escrita (gráfica), porque representam, antes de tudo, um modo de pensar e agir sobre o mundo.

Para ele, todas as palavras possuem um único **sentido apresentado no dicionário**, limitando-se apenas a um sentido **denotativo**, também conhecido como **literal**. Daí, a expressão muito usada “**literalmente**”, ou seja, exatamente como se fala, com o significado atrelado ao sentido próprio do termo.

No entanto, sabemos que as palavras podem apresentar mais de um sentido, dependendo da sua situação de uso e da intenção de quem as utiliza. Este **sentido diferente**

do usual é chamado de **conotativo**. Mesmo sem percebermos, muitas vezes usamos várias expressões que fogem aos registros do dicionário. Quando falamos, por exemplo, “Ele é um anjo”, estamos direcionando as qualidades de um anjo para a pessoa a quem nos referimos, ou seja, a bondade, a calma, a serenidade etc., são atribuídos a uma pessoa através do termo “anjo”. Em momento algum, consideramos que alguém seja realmente um ser celestial.

E por que usamos as palavras em um sentido diferente do usual? Já pensou nisto? Conforme crescemos e vamos nos relacionando socialmente, aumentamos o nosso repertório de palavras, o que também acontece através dos estudos e das leituras que realizamos ao longo da vida. No nosso processo de comunicação, falamos diariamente um número incontável de palavras. Se para cada situação precisássemos de um novo vocábulo, possivelmente, nosso cérebro ficaria sobrecarregado, por isso, mesmo sem percebermos, conseguimos fazer diferentes **associações entre elementos distintos** e produzimos uma quantidade enorme de **metáforas**, que dão conta da nossa necessidade comunicativa.

As metáforas são encontradas **nas mais variadas atividades da vida humana**, ou seja, na saúde, na educação, no meio ambiente, na política etc., podendo se apresentar nas mais **diversas composições** e até mesmo ter **diferentes expressões para designar a mesma coisa**. Portanto, seu uso é tão comum que, *ser manteiga derretida*, *falar abobrinha* ou *carregar o mundo nas costas*, são exemplos de expressões metafóricas tão cristalizadas que nem percebemos quando usamos, mas certamente ninguém estranha ou pensa algo como as imagens abaixo ilustram⁹:



Figura 17: Manteiga

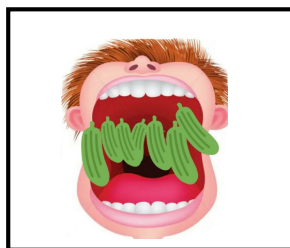


Figura 18: Abobrinha

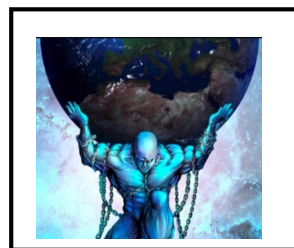


Figura 19: Mundo nas costas

E por que não estranhemos estas expressões? Porque temos o conhecimento de mundo como um forte aliado no entendimento das expressões metafóricas, isto é, todo o conhecimento que adquirimos nas nossas relações socioculturais são usados no processo de

⁹Figura: 17 - **Fonte:** <<https://br.freepik.com/>>; Acesso em: 28 de jul. 2021

Figura: 18 - **Fonte:** <<https://stockphotos.com.br/>>; Acesso em: 28 jul. 2021

Figura: 19 - **Fonte:** <<https://stockphotos.com.br/>>; Acesso em: 28 jul. 2021

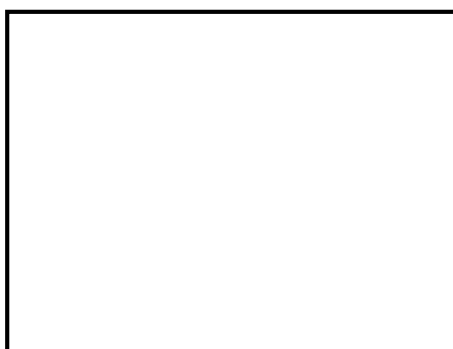
interação entre o que já sabemos e as novas informações que são fornecidas. O que acontece é que quanto mais metáforas estão presentes no processo de comunicação, seja oralmente ou em textos escritos, maior deve ser a nossa atenção para entendê-las. Sem contar que, se não tivermos um conhecimento mínimo sobre um determinado assunto, podemos ter dificuldade na compreensão das metáforas, mesmo com a existência de informações que nos direcionem durante a leitura.

Então, é preciso estar ligado para ficar fera no entendimento das metáforas. Preste atenção no contexto (situação) de produção das metáforas, procure ativar sempre os seus conhecimentos de mundo, leia e ouça com atenção e não se esqueça de que você também faz uso das metáforas. Aliás, “ficar fera” e “estar ligado” são duas metáforas. Espero que tenha entendido!

Fonte: A pesquisadora

2) O título da história em quadrinhos faz referência ao próprio personagem, mas também pode representar um dia diferente do normal. Você já viveu “um dia bem louco”? O que você considera como “um dia bem louco”?

3) Aproveite o humor da história e crie mais uma fala para a personagem do Louco e faça uma ilustração inusitada para acompanhá-la. Não precisa ser um super desenhista, basta usar a sua criatividade.



4) Após a leitura do texto *As metáforas em um dia bem louco*, só não é possível afirmar que:

- a) O sentido literal das palavras corresponde ao sentido próprio, ou seja, sentido denotativo.
- b) As palavras apresentam um único sentido, independente do contexto no qual estejam sendo usadas.
- c) As metáforas são usadas constantemente no nosso cotidiano, mesmo que as pessoas não percebam o seu uso.
- d) Os nossos conhecimentos de mundo ajudam no entendimento das metáforas.

5) No último parágrafo do texto, aparecem duas expressões metafóricas “ficar fera” e “estar ligado”. Leia novamente o último parágrafo, observe o contexto no qual foram empregadas as expressões e explique o significado que elas apresentam.

5.2.2 O golpe tá aí, cai quem quer

Aula 6:

Conteúdos: Metáforas, denotação x conotação, as palavras e seus sentidos, provérbios, exercícios e atividades de leitura: *pré-leitura* através de um trecho de reportagem e *leitura* através da letra da música *O golpe tá aí*.

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: perceber que as metáforas são usadas no cotidiano, identificar quando uma palavra está em sentido próprio, ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas nas atividades, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas e usar a mesma palavra em diferentes contextos.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, aparelho de som ou data-show, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação de conhecimentos prévios através de um trecho de reportagem que trata sobre o aumento de golpes em 2021 e debate sobre o tema, ativação da atenção diante das informações e das imagens do texto, retorno ao texto para a localização de informações importantes e formulação de hipóteses.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá retomar a temática da aula anterior, fazer um processo de contextualização para ativar a memória dos alunos e deixar claro os objetivos da aula. Na sequência, deverá ser feita a entrega do primeiro texto que consiste em um trecho de reportagem. Um aluno deverá fazer a leitura para a turma e, na sequência, deverá acontecer uma conversa sobre o tema. Depois, o professor deverá pedir que os alunos assistam com atenção ao videoclipe. Após mais um momento de debates e troca de informações, o professor deverá solicitar a realização das atividades individualmente. Enquanto as questões são feitas, o professor vai tirando as dúvidas e, antes de acabar a aula, a correção deverá ser feita.

Atividades

Texto I:

NÚMERO DE GOLPES PELA INTERNET QUASE TRIPLICOU EM 2020, APONTA ISP

Segundo levantamento, aumento foi de 198,1% em relação a 2019. Na contramão, por conta do isolamento imposto pela pandemia, diminuíram os números de homicídios dolosos, latrocínios, mortes de policiais, mortes por intervenção policial e roubos de rua, de veículos e de cargas.

Por Nathalia Castro, Bom Dia Rio

28/01/2021 06h52 Atualizado há 5 meses



Número de golpes na internet disparou 198,1% em 2020. — Foto: Reprodução/TV Globo

Figura 20: Golpes na Internet

Fonte: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/01/28/numero-de-golpes-pela-internet-quase-triplicou-em-2020-aponta-isp.ghtml>>

Após a leitura atenta do texto I (trecho de uma reportagem), responda às perguntas:

- 1) O que possivelmente motivou este aumento dos casos de golpes pela Internet no ano de 2020?
- 2) Você acredita que a ação de dar golpes em alguém é algo recente? Você conhece algum tipo de golpe?
- 3) Você ou alguém da sua família já foi vítima de um golpe? Qual?

Sugestão: Estas perguntas poderão ser colocadas no quadro, fotocopiadas ou feitas oralmente. O importante é que os conhecimentos prévios dos alunos sejam ativados.

4) Boa parte das metáforas surgem a partir de experiências vivenciadas pelos próprios seres humanos. Uma das experiências mais negativas e que acontecem desde o início da humanidade são as trapaças, enganar alguém para ser favorecido de alguma maneira. Com o advento da tecnologia, uma gama de novos golpes tem surgido e com eles novas expressões metafóricas surgem para trazer à tona a realidade experimentada. Atualmente, aplicando-se em diferentes situações e aparecendo em memes, músicas, figurinhas de WhatsApp e falas de modo geral, destaca-se a expressão “o golpe tá aí, cai quem quer”. Neste sentido responda:

a) Como você entende a expressão “o golpe tá aí, cai quem quer”? Explique.

b) O ato de dar golpe é algo tão corriqueiro e tão antigo, que muitas expressões usam esta palavra em casos bem particulares, ou seja, especificando o tipo de enganação cometida ou expressando um tipo de ação, mas na maioria das vezes, com uma ideia negativa. Faça a correta associação de acordo com o significado transmitido em cada caso.

I) golpe da barriga

II) golpe do baú

III) golpe do amor

IV) golpe do cartão

V) golpe do bilhete premiado

VI) golpe da casa própria

VII) golpe de Estado

VIII) golpe de mestre

IX) golpe baixo

() Venda de um suposto bilhete premiado.

() Ação planejada, de forma estrategicamente pensada.

() Casar-se somente por interesse nos bens da outra pessoa.

() Clonar um cartão de crédito e usar o limite em diversas compras.

- () Venda de um imóvel inexistente ou que já tenha outro proprietário.
- () Quando uma pessoa ou um grupo assume o poder de forma ilegal.
- () Fingir estar apaixonado somente com o intuito de obter benefícios de diversos tipos, principalmente o financeiro.
- () Gravidez proposital ou simulação de uma gravidez, para conseguir se casar ou receber dinheiro.
- () Normalmente atribuído a ideia de agir de forma desonesta, ou ainda, acertar um homem na região genital.

5) A palavra *golpe* também pode indicar ferimento ou uma manobra de ataque em uma luta. Crie uma oração usando a palavra golpe em um destes sentidos.

6) Assista ao vídeo e fique atento à letra da música que servirá de suporte para responder às questões:



Figura 21: O golpe tá aí
Fonte: < <https://kondzilla.com/vc/o-golpe-ta-ai> >

Link de acesso ao videoclipe: < <https://kondzilla.com/vc/o-golpe-ta-ai> >

Texto II: O golpe tá aí

Mc Matheuzinho (part. Menor Nico)

Ele não presta, abre teu olho
Nem tudo que brilha nessa vida é ouro

O papo é reto, é sem malícia
Quando a esmola é muita, o santo desconfia

Depois que quebrar a cara
Não vale chorar
A culpa não é minha
Se cê não quer me escutar

O golpe tá aí, cai quem quer
O golpe tá aí, cai quem quer
Se ele falou que te ama
Não se ilude que é migué
Se ele falou que te ama
Não se ilude que é migué

O golpe tá aí, cai quem quer
O golpe tá aí, cai quem quer
Se ele falou que te ama
Não se ilude que é migué
Se ele falou que te ama
Não se ilude que é migué

Fonte: <<https://www.letras.com.br/mc-matheuzinho/o-golpe-ta-ai>>
Acesso em: 29 de jul. 2021

a) Leia e analise atentamente a letra da música. Depois, copie os versos que justificam a repetição constante do conselho dado através da expressão “o golpe tá aí, cai quem quer”?

b) Ao longo do texto, aparecem uma série de expressões metafóricas. Volte ao texto, analise o contexto da música e marque a única afirmação incorreta:

- I) “Ele não presta” significa que alguém não é uma boa pessoa.
- II) “Abre teu olho” significa ficar atento.
- III) “Depois que quebrar a cara” significa machucar-se.
- IV) “Não se ilude que é migué” significa que é uma mentira.

c) A expressão “Ele não presta, abre teu olho”, consiste em um conselho. Embora apareça na letra da música, também faz parte da fala de muitos responsáveis, principalmente das mães, que normalmente costumam dizer algumas expressões bem típicas, por isso costuma-se dizer que “mãe é tudo igual, só muda de endereço.” Você se lembra de alguma expressão muito falada pela sua mãe ou pelo seu responsável? Qual?

d) Vamos ver se você entende mesmo o que sua mãe / o seu responsável fala. Escolha três expressões abaixo e explique em que situações elas costumam ser usadas. A imagem da Rochelle do seriado *Todo mundo odeia o Chris* serve de inspiração, afinal, é uma mãe cheia de expressões metafóricas e bem engraçadas.



Figura 22: Rocheele

Fonte: <https://www.facebook.com/Todomundodeiaochris/>; Acesso em 29 de jul. 2021

e) A letra da música apresenta dois provérbios, também conhecidos como ditos populares. Os provérbios constituem frases curtas com sentido conotativo, também denominado sentido metafórico ou figurado. Transmitem ensinamentos retirados de experiências de vida e são transmitidos de uma geração para outra, por isso fazem parte da nossa cultura. Leia novamente a letra da música e copie estes dois provérbios.

f) Explique a mensagem transmitida por estes provérbios.

5.2.3 Tremendo vacilão

Aula 7:

Conteúdos: Metáforas, denotação x conotação, as palavras e seus sentidos, atividades de leitura através de diferentes gêneros textuais (música, propaganda e charge).

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: perceber que as metáforas são usadas no cotidiano, identificar quando uma palavra está em sentido próprio, ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas nas atividades, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas, usar a mesma palavra em diferentes contextos e perceber que diferentes expressões metafóricas podem possuir o mesmo significado.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, aparelho de som, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação da atenção diante das informações e imagens dos textos por meio de comandos presentes nas questões, ativação de conhecimentos prévios através do direcionamento das questões e do debate inicial, retorno ao texto para a localização de informações importantes e destaque de termos relevantes.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá retomar a temática da aula anterior, fazer um processo de contextualização para ativar a memória dos alunos e deixar claro os objetivos da aula. Na sequência, deverá ser feita a entrega da letra da música *Tremendo Vacilão* para a uma primeira leitura individual e destaque das palavras e expressões metafóricas. Em seguida, um breve diálogo sobre o tema deve ser estabelecido e os alunos devem ouvir a música. Após mais um momento de troca de informações, o professor deverá solicitar a realização das atividades individualmente. Enquanto as questões são feitas, o professor vai tirando as dúvidas e, antes de acabar a aula, a correção deverá ser feita.

Atividades

1) As letras das músicas estão cheias de metáforas. Podem ser músicas antigas, atuais e nos mais diferentes ritmos. Você vai ouvir um funk de 2006 chamado *Tremendo Vacilão*. Antes, leia a letra da música e destaque as expressões que você identifique como metáfora.

Sugestão: Antes da realização da primeira atividade, sugere-se que um breve diálogo sobre a música seja realizado. Desta maneira, serão ativados os conhecimentos prévios dos alunos e experiências poderão ser compartilhadas. Algumas perguntas podem direcionar esta conversa. Seguem abaixo algumas sugestões:

- O que significa “vacilão”?
- Qual a intenção da autora da música ao usar também a palavra “tremendo” junto ao termo vacilão?
- Que palavras ou expressões atuais podem ser usadas com o mesmo significado de “tremendo vacilão”?

- Você costuma entender as metáforas presentes nas músicas?
- Que palavras ou expressões informais da música *Tremendo Vacilão* são usadas até hoje?

Link de acesso à música: <<https://www.letras.mus.br/mc-perla/481653/>>

Texto I: Tremendo vacilão
(Perlla)

Tirap, tchoron! Tirap, tchoron!
Oh! Ah! Oh! Ah!
Tirap, tchoron! Tirap, tchoron!
Oh! Ah!

Na madrugada, abandonada
E não atende o celular
Tirando onda, cheio de marra
Achando que eu vou perdoar

Pra mim já chega
Eu tô bolada
Agora quem não quer sou eu
Não te dou bola
Senta e chora, porque você já me perdeu

Deu mole pra caramba
Tremendo vacilão
Tá todo arrependido
Vai comer na minha mão
Pensou que era o cara
Mas não é bem assim
Agora baba bobo
Vai correr atrás de mim

Deu mole pra caramba
É um tremendo vacilão
Tá todo arrependido
Vai comer na minha mão
Pensou que era o cara
Mas não é bem assim
Agora baba bobo
Vai correr atrás de mim

Tirap, tchoron! Tirap, tchoron!
Oh! Ah! Oh! Ah!
Tirap, tchoron! Tirap, tchoron!
Oh! Ah!

Fonte: <<https://www.letras.mus.br/mc-perla/481653/>>
Acesso em: 29 de jul. 2020

2) A expressão “deu mole” pode apresentar diferentes sentidos de acordo com o contexto no qual esteja empregada. Analise o contexto da música Tremendo Vacilão e explique a ideia transmitida pela expressão.

3) Mantendo o mesmo sentido, escreva outras expressões informais que possam substituir “deu mole” no contexto da música?

4) Analise agora a expressão “deu mole” em outro contexto e explique a ideia transmitida. Aquele menino me **deu mole** durante toda festa.

5) Além destes contextos já estudados, a palavra *mole* pode apresentar outros significados. Em qual dos exemplos abaixo a palavra encontra-se no seu sentido próprio (denotativo/literal)?

- a) Está pensando que é mole? Este trabalho requer muita atenção.
- b) Ande logo! Deixe de ser mole, senão vamos nos atrasar.
- c) Estava cheio de conversa mole para o meu lado.
- d) Gosto de angu mole, acho mais saboroso.

6) A palavra oposta (antônima) de mole é duro. Veja os exemplos abaixo e marque a única afirmação indevida sobre a aplicação deste termo:

- Não posso participar da festa. Estou duro!
- Dei duro no trabalho!
- Viver é duro!
- Não seja pão-duro.

a) A palavra **duro** pode ter diferentes sentidos de acordo com o contexto em que seja usada.

b) Em todos os exemplos dados, a palavra **duro** indica algo simples, fácil de ser feito.

c) Em todos os exemplos dados, a palavra **duro** indica algo com teor negativo.

d) Todas as orações com a palavra **duro** são usadas no cotidiano.

7) Leia os dois exemplos abaixo e responda:

- Não se aborreça tanto, pois uma hora dessas você cai duro no chão.
- Após a partida de futebol, os torcedores resolveram comer um cai duro¹⁰.

É possível afirmar que a expressão “cai duro” possui o mesmo significado nos dois exemplos dados? Em caso negativo, o que te ajudou a chegar a esta conclusão? Explique o significado da expressão em cada um dos exemplos.

8) a) No verso da música “Pensou que era o cara”, temos na expressão destacada a presença de um artigo definido “o”. Se trocássemos pelo artigo indefinido “um” o sentido seria o mesmo? Qual dos artigos deixa a expressão com uma ideia mais intensa (destacada)?

b) Considerando o contexto da música, o que significa ser “o cara”?

¹⁰ No Ceará, “cai duro” refere-se a um sanduíche de pão com carne moída.

9) Na letra da música, após o arrependimento, afirma-se que o homem assumirá um novo comportamento em relação a mulher amada. Copie os versos que indicam esta mudança. Depois, explique com as suas palavras no que consiste cada uma delas.

Texto II:



Figura 23: A batata da onda

Fonte: <<https://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/05/ruffles-batata-da-onda.html>>

10) Após a leitura atenta da propaganda responda:

a) Os anúncios publicitários costumam explorar a plurissignificação das palavras como uma forma criativa para atrair a atenção dos consumidores. No anúncio em estudo, Ruffles é considerada como “A batata da onda”. Observe a imagem da batata e pense no quanto ela é consumida atualmente. Depois explique os dois sentidos atribuídos pela expressão “da onda” nesta propaganda.

b) Na letra da música Tremendo Vacilão, aparece a expressão “tirando onda”. Sobre esta expressão e o contexto em que foi empregada é possível afirmar que:

I) tem o mesmo sentido atribuído à batata da propaganda.

II) significa surfar com muita habilidade.

III) encontra-se no sentido próprio, denotativo.

IV) é uma expressão metafórica e significa mostrar superioridade, exhibir-se.

11) A charge é um desenho humorístico que pode ter ou não uma legenda, além disso é uma forma irônica e divertida de abordar um assunto atual. Na charge abaixo, o tema explorado é o coronavírus. Certamente, este tema fará todo sentido mesmo depois de muito tempo passado, afinal, mexeu com todo o mundo. Partindo dos seus conhecimentos prévios, responda:

Texto III:

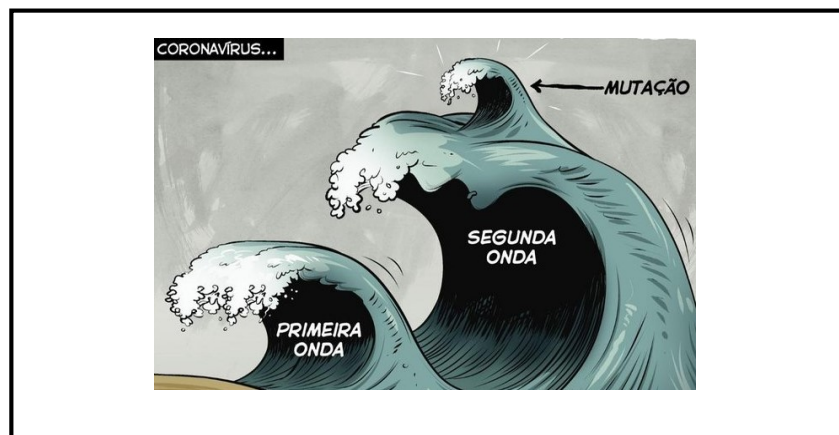


Figura 24: Ondas do Coronavírus

Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/noticia/2020/12/gilmar-fraga-a-segunda-onda-ckixwkiz60002017wwpguaza1.html>>; Acesso em: 29 de jul.2021

a) Qual o significado de “primeira onda” e “segunda onda” no contexto da pandemia de Covid-19?

b) Analise a imagem presente na charge e pense no sentido próprio do termo *onda*. Que semelhança existe entre uma onda como uma oscilação do mar e uma onda enquanto contaminação?

5.2.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 2ª etapa

Aula 8:

Conteúdos: Avaliação qualitativa por meio de um ditado centrado nos estudos da 2ª etapa do caderno pedagógico e outros apontamentos sobre: as metáforas, o sentido das palavras, a denotação x a conotação e a polissemia.

Objetivos: Sanar as possíveis dúvidas que permaneceram ao longo da 2ª etapa de estudos, verificar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 2ª etapa do caderno pedagógico, retomar conteúdos já estudados e, caso seja necessário, propor novas atividades.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: cartão para marcação de respostas, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e retomada da atenção quando houver dispersão.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá deixar clara a proposta da aula e os objetivos a serem alcançados. Depois, deverá ser entregue o cartão para marcação de respostas conforme a realização do ditado. Após a marcação realizada pelos alunos, o professor deverá explicar quais orações possuem metáforas. Na sequência, estas orações devem ser escritas no quadro para que os alunos copiem e expliquem o significado de cada uma das expressões metafóricas. Após a realização das atividades, o professor deverá fazer a correção no quadro e aproveitar para fazer apontamentos necessários sobre a matéria da 2ª etapa de estudos.

Atividade Avaliativa

Para avaliar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 2ª etapa de estudos, a sugestão é a realização de um ditado com 10 períodos / orações. Alguns terão expressões metafóricas e outras não. O aluno marcará (x) sim, sempre que considerar que existe uma metáfora no enunciado. Depois, a professora escreverá no quadro, somente, as orações com expressões metafóricas; e os alunos terão que explicar o significado de cada uma delas. Abaixo, seguem as orações:

- 1- Ana teve um pesadelo e caiu da cama.
- 2- Ele está gripado, por isso caiu de cama.
- 3- Arrumei as malas e coloquei o pé na estrada.
- 4- Não confie em todo mundo! Mantenha o pé atrás.
- 5- Machuquei o meu pé com um prego.
- 6- Não pise na bola comigo! Gosto muito de você.
- 7- Esta festa está show de bola!
- 8- O goleiro chutou a bola.
- 9- Não coma mais! Deixe de ser olho grande.
- 10- O que houve? Por que está de cara amarrada?

Possui expressão metafórica (metáfora):

- | | | |
|-----|---------|---------|
| 1- | () sim | () não |
| 2- | () sim | () não |
| 3- | () sim | () não |
| 4- | () sim | () não |
| 5- | () sim | () não |
| 6- | () sim | () não |
| 7- | () sim | () não |
| 8- | () sim | () não |
| 9- | () sim | () não |
| 10- | () sim | () não |

Sugestão: Este quadro poderá ser copiado no próprio caderno.

5.3 Terceira etapa: As metáforas nos contos africanos de Mia Couto

Esta última etapa do caderno pedagógico tem como proposta a leitura, a análise e a interpretação de alguns contos do autor Mia Couto. Além disso, preza pela reflexão constante do aluno, a criação e a reformulação de hipóteses, além da percepção do uso de enunciados usados em seu sentido próprio ou sentido figurado. As etapas anteriores constituíram um importante suporte para os alunos terem um domínio maior do entendimento das metáforas, sua função e aplicação, além do conhecimento de alguns aspectos da cultura africana que tanto permeiam a escrita do autor.

Antes de iniciar esta etapa, recomenda-se que o professor faça uma breve revisão sobre o gênero textual conto, pois mesmo sendo um conteúdo trabalhado no 6º ano, normalmente, ocorre o esquecimento ou algumas dúvidas persistem. Além disso, preparando o aluno para a leitura, vale lembrá-los de que é comum encontrar nos contos de Mia Couto palavras de origem africana, alguns neologismos e ainda palavras bem parecidas com o português do Brasil, mas com sutis diferenças como por exemplo em *actividade*.

A primeira aula desta etapa denomina-se *Conto: Inundação*. Esta história apresenta uma narrativa sensível e demonstra as diferentes formas de lidar com a saudade e a dor do abandono. A narrativa é realizada por um narrador-personagem que é um menino, filho de uma mulher que é abandonada pelo marido.

A segunda aula desta etapa denomina-se *Contos: Raízes e O coração do menino e o menino do coração*. Serão analisados dois contos, um mais curto e outro um pouco mais extenso. Embora sejam duas histórias bem distintas, ambas trazem o inusitado ao longo da narrativa.

A terceira aula desta etapa, denomina-se *Governado pelos Mortos*. O texto tem uma narrativa aparentemente simples, contudo cheia de significados e ensinamentos advindos de um *descamponês*. Outro destaque para este conto é a sua estrutura muito parecida com a de uma entrevista, porque é construído através de perguntas e respostas.

A atividade avaliativa desta etapa é estruturada em torno do conto *A viúva das distâncias*. A proposta é a identificação e a explicação do significado das metáforas encontradas no texto. Por último, o aluno deverá redigir um possível final para a história.

Convém destacar que esta última etapa do caderno pedagógico se centra na autonomia gradativa do aluno, por isso o vocabulário de apoio está presente nas duas primeiras aulas desta etapa, no entanto, na terceira aula, opta-se por estimular o uso do dicionário, promovendo assim, uma independência do aluno e sua autogestão em pensar quando é necessário buscar apoio para o entendimento das palavras e nas situações em que basta estar atento ao contexto. Sugere-se que o professor auxilie somente no caso de palavras cujo significado não apareçam no dicionário, como é o caso de palavras de origem africana ou neologismos.

Nesta etapa, as questões elaboradas exploram o entendimento das inúmeras expressões metafóricas presentes nos contos. Neste sentido, abordam a significação das palavras, a alternância entre sentido próprio e figurado, as imagens sugestivas e a polissemia. Vale destacar que o processo reflexivo e a inferenciação são estimulados, para que o aluno crie hipóteses acerca do texto e reformule-as conforme o texto avança e a sua compreensão acontece.

5.3.1 Conto: Inundação

Aula 9:

Conteúdos: Metáforas, as palavras e seus sentidos, leitura e análise do conto Inundação.

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: identificar quando uma palavra está em sentido próprio, ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas no conto, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas, perceber a diferença de significado de uma mesma palavra em diferentes contextos.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação da atenção diante das informações do texto, retorno ao texto para a localização de informações importantes, releitura do texto, ativação de conhecimentos prévios, destaque de termos relevantes, uso de vocabulário de apoio para melhor entendimento do texto, incentivo à formulação, à reformulação e/ou à confirmação de hipóteses e criação de inferências.

Desenvolvimento: Antes de iniciar a análise do conto, o professor deverá deixar claro os objetivos propostos para a aula. Recomenda-se que seja feita uma breve revisão sobre este gênero textual e os elementos de uma narrativa. Além disso, preparando o aluno para a leitura, vale lembrá-lo de que é comum encontrar nos contos de Mia Couto palavras de origem africana, alguns neologismos e ainda palavras bem parecidas com o português do Brasil, mas com sutis diferenças como por exemplo em *actividade*. É interessante que o aluno faça a primeira leitura individualmente, pois assim já irá criando suas próprias hipóteses sobre o texto. Depois, recomenda-se que o professor faça a leitura do texto com a turma. Após um breve diálogo sobre o texto, os alunos deverão realizar as atividades. O professor será um

mediador e sanará as possíveis dúvidas. Antes de terminar a aula, o professor deverá realizar a correção das atividades.

Sugestão complementar: Antes da leitura do conto, recomenda-se que o professor faça uma breve revisão sobre este gênero textual e a estrutura do texto narrativo. Pode ser através de um esquema escrito no quadro ou através da projeção de um slide. Abaixo, segue uma sugestão:



Figura 25: Os elementos da narrativa

Fonte: <<https://images.app.goo.gl/w9xyFXKTAiXDSUyQ7>>



Figura 26: Estrutura do conto

Fonte: <https://obasicoemletras.wordpress.com/2013/02/24/estruturas-narrativas-o-esquema-de-tres-atos/>

Texto: Inundação

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança.

A casa, aquela casa nossa, era morada mais da noite que do dia. Estranho, dirão. Noite e dia não são metades, folha e verso? Como podiam o claro e o escuro repartir-se em desigual? Explico. Bastava que a voz de minha mãe em canto se escutasse para que, no mais lúcido meio-dia, se fechasse a noite. Lá fora, a chuva sonhava, tamborileira. E nós éramos meninos para sempre.

Certa vez, porém, de nossa mãe escutamos o pranto. Era um choro delgadinho, um fio de água, um chilrear de morcego. Mão em mão, ficamos à porta do quarto dela. Nossos olhos boquiabertos. Ela só suspirou:

-Vosso pai já não é meu.

Apontou o armário e pediu que o a nossos olhos, bem para além do espanto, se revelaram os vestidos envelhecidos que meu pai há muito lhe ofertara. Bastou, porém, a brisa da porta se abrindo para que os vestidos se desfizessem em pó e, como cinzas, se enevoassem pelo chão. Apenas os cabides balançavam, esqueletos sem corpo.

-E agora - disse a mãe -, olhem para estas cartas.

Eram apaixonados bilhetes, antigos, que minha mãe conservava numa caixa. Mas agora os papéis estavam brancos, toda a tinta se desbotara.

- Ele foi. Tudo foi.

Desde então, a mãe se recusou a deitar no leito. Dormia no chão. A ver se o rio do tempo a levava, numa dessas invisíveis enxurradas. Assim dizia, queixosa. Em poucos dias, se aparentou às sombras, desleixando todo seu volume.

-Quero perder todas as forças. Assim não tenho mais esperas.

-Durma na cama, mãe.

- Não quero. Que a cama é engolidora de saudade.

E ela queria guardar aquela saudade. Como se aquela ausência fosse o único troféu de sua vida.

Não tinham passado nem semanas desde que meu pai se volatilizara quando, numa certa noite, não me desceu o sono. Eu estava pressentimental, incapaz de me guardar no leito. Fui ao quarto dos meus pais. Minha mãe lá estava, envolta no lençol até à cabeça. Acordei-a. O seu rosto assomou à penumbra doce que pairava. Estava sorridente.

-Não faça barulho, meu filho. Não acorde seu pai.

-Meu pai?

- Seu pai está aqui, muito comigo.

Levantou-se com cuidado de não desalinhar o lençol. Como se ocultasse algo debaixo do pano. Foi à cozinha e serviu-se de água. Sentei-me com ela, na mesa onde se acumulavam as panelas do jantar.

-Como eu o chamei, quer saber? Tinha sido o seu cantar. Que eu não tinha notado, porque o fizera em surdina. Mas ela cantara, sem parar, desde que ele saíra. E agora, olhando o chão da cozinha, ela dizia:

- Talvez uma minha voz seja um pano; sim, um pano que limpa o tempo.

No dia seguinte, a mãe cumpria a vontade de domingo, comparecida na igreja, seu magro joelho cumprimentando a terra. Sabendo que ela iria demorar eu voltei ao seu quarto e ali me deixei por um instante. A porta do armário escancarada deixava entrever as entranhas da sombra. Me aproximei. A surpresa me abalou: de novo se enfunavam os vestidos, cheios de formas e cores. De imediato, me virei a espreitar a caixa onde se guardavam as lembranças de namoro de meus pais. A tinta regressara ao papel, as cartas de meu velho pai se haviam recomposto? Mas não abri. Tive medo. Porque eu, secretamente, sabia a resposta.

Saí no bico do pé, quando senti minha mãe entrando. E me esgueirei pelo quintal, deitando passo na estrada de areia. Ali me retive a contemplar a casa como que irrealizada em pintura. Entendi que por muita que fosse a estrada eu nunca ficaria longe daquele lugar. Nesse instante, escutei o canto doce de minha mãe. Foi quando eu vi a casa esmorecer, engolida por um rio que tudo inundava.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 25-27.

Vocabulário de apoio

repleção: repleto, cheio.

tamborileira: que produz som ou ruído semelhante ao de um tamborim.

chilrear: emitir sons em pequenos intervalos

penumbra: meia-luz; ponto que se encontra entre a luz e a sombra;

volatilizara: evaporar, vaporizar

delgadinho: espessura fina, pequeno, reduzido

Sugestão: Para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e permitir a construção de hipóteses, algumas perguntas direcionadas sobre o rio, o tempo e a inundação podem ser feitas. Abaixo, como sugestão, segue uma sequência de perguntas que pode ser feita antes da leitura do texto:

- O título do texto é *Inundação*. Por que será que o autor escolheu este título?
- Em que situação geralmente acontece uma inundação?
- Quais as consequências de uma inundação?
- Dependendo da força das águas de um rio, o que acontece com o que está dentro dele ou próximo?
- Temos controle sobre o tempo?
- Você concorda com o dito popular que afirma : “o tempo é o melhor remédio?”

Atividades

*** Leia atentamente o conto, sublinhe as palavras que você desconheça, consulte o vocabulário de apoio sempre que necessário e, com o auxílio do professor, destaque os trechos mais importantes que compõem o texto: a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho.**

1) Logo no início da narrativa, afirma-se que “Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo”. Pense sobre o fluir das águas do rio e explique de que maneira podemos associar e encontrar semelhanças entre o rio e o tempo.

2) Releia o 1º parágrafo do texto e observe como as lembranças são caracterizadas por duas imagens ligadas aos animais. Sobre estas imagens relacionadas às lembranças, só não é possível afirmar que:

- a) as pessoas constroem as lembranças de formas diferentes.
- b) as lembranças comparadas às aves representam leveza, menos sofrimento.

c) as lembranças comparadas aos peixes nadando contra à corrente representam dificuldade de superação, mais sofrimento.

d) embora sejam duas representações diferentes de lembrança, ambas transmitem a mesma ideia e intensidade de sentimento.

3) a) O texto é construído, aparentemente, em torno de um falecimento e das consequências para aqueles que sofrem o luto. Aos poucos, vai sendo revelado que, na verdade, houve um abandono. Por que será que o autor quis sugerir a ocorrência de um falecimento?

b) Um pequeno trecho da narrativa sinaliza que houve um abandono, ou seja, o marido foi embora de casa. O trecho que melhor sugere esta ideia é:

a) –Vosso pai já não é meu.

b) E ela queria guardar aquela saudade.

c) Mas ela cantara, sem parar, desde que ele saíra.

d) Não tinham passado nem semanas desde que meu pai se volatirizara [...]

4) No 2º parágrafo, o narrador personagem começa a demonstrar as dificuldades que cercavam a infância dele. “A casa, aquela casa nossa, era morada mais da noite que do dia. Estranho, dirão. Noite e dia não são metades, folha e verso? Como podiam o claro e o escuro repartir-se em desigual?” Partindo desta descrição, que sentimento provavelmente prevalecia na casa do menino? Como você chegou a esta conclusão?

5) Em paralelo a esta confissão triste sobre a sua casa, o menino também sinaliza alguns momentos de alegria. Volte ao texto e copie um trecho que representa este momento de felicidade tão próprio da infância.

6) Segundo a narrativa do menino, a mãe estava tomada por uma dor tão intensa que negava-se a deitar no leito, queria perder todas as forças e esperava que o rio do tempo a levasse numa invisível enxurrada. Diante deste comportamento, qual era o real desejo da mãe para acabar com aquele sofrimento que sentia?

7) Mesmo sendo temporariamente, que fato inusitado traz de volta a alegria da mãe? Como ela acredita ter conseguido tal feito?

8) A ausência do pai, mexe com a rotina de todos na casa, inclusive com a do menino. Leia o trecho abaixo e explique, em breves palavras, o que aconteceu com o menino em uma das noites.

“Não tinham passado nem semanas desde que meu pai se volatilizara quando, numa certa noite, não me desceu o sono. Eu estava pressentimental, incapaz de me guardar no leito.”

9) Em dois momentos da história, há um relato sobre as cartas e os vestidos da mãe que se encontravam no armário. Leia o resumo destes relatos, se necessário volte ao texto e faça uma nova leitura. Na sequência, explique o que cada um deles simbolicamente representa em relação ao contexto da história e ao comportamento da mãe após o abandono do marido.

a) No primeiro momento, as cartas escritas pelo marido para sua amada já não tinham mais tinta e as mensagens tinham sido totalmente apagadas, bem como os vestidos e presentes dados por ele, tudo se esvaiu, virou pó, se perdeu no tempo e agora só fazia parte da lembrança dos que ficaram em vida.

b) No segundo momento, ao entrar no quarto da mãe e olhar o armário, o menino observa que os vestidos estavam cheios de formas e cores, as cartas haviam se recomposto e a tinta regressou ao papel.

10) O verbo *deitar* aparece duas vezes na história, porém com significados diferentes. Explique o significado do verbo de acordo com os contextos no qual aparecem.

a) "Desde então, a mãe se recusou a deitar no leito."

b) "[...] deitando passo na estrada de areia."

11) Leia o último parágrafo da história e analise as afirmações que são feitas.

“Saí no bico do pé, quando senti minha mãe entrando. E me esgueirei pelo quintal, deitando passo na estrada de areia. Ali me retive a contemplar a casa como que irrealizada em pintura. Entendi que por muita que fosse a estrada eu nunca ficaria longe daquele lugar. Nesse instante, escutei o canto doce de minha mãe. Foi quando eu vi a casa esmorecer, engolida por um rio que tudo inundava”.

A única ideia que não está presente neste parágrafo é:

- a) O menino saiu silenciosamente quando percebeu a chegada da mãe.
- b) O menino fugiu pelo quintal, sem que sua mãe percebesse.
- c) O menino entende que mesmo se distanciando da casa, não conseguiria apagar as lembranças que faziam parte da vida dele.
- d) O menino saiu de casa apressado e fazendo muito barulho.

12) De acordo com os dicionários, a palavra “inundação” refere-se ao transbordamento das águas cobrindo certa extensão do terreno. Na história, o termo “inundação” dá nome ao conto e aparece também no final da narrativa. O que o termo inundação simboliza no contexto da história?

5.3.2 Contos: Raízes e O coração do menino e o menino do coração

Aula 10:

Conteúdos: Metáforas, as palavras e seus sentidos, leitura e análise dos contos: Raízes e O coração do menino e o menino do coração.

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: identificar quando uma palavra está em sentido próprio, ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas no conto, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas, perceber a diferença de significado de uma mesma palavra em diferentes contextos e identificar traços de semelhança entre os diferentes contos.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação da atenção diante das informações do texto, retorno ao texto para a localização de informações importantes, incentivo à formulação, à reformulação e/ou à confirmação de hipóteses, destaque de termos relevantes, uso de vocabulário de apoio para melhor entendimento do texto e estímulo à criação de inferências.

Desenvolvimento: Antes de iniciar a análise do conto, o professor deverá deixar claro os objetivos propostos para a aula. Além disso, mais uma vez, vale lembrar aos alunos que é comum encontrar nos contos de Mia Couto palavras de origem africana, alguns neologismos e palavras bem parecidas com o português do Brasil, mas com sutis diferenças. É interessante que o aluno faça a primeira leitura individualmente, pois assim já irá criando suas próprias hipóteses sobre o texto. Depois, a leitura dos contos poderá ser compartilhada e, após um breve diálogo sobre o texto, os alunos deverão realizar as atividades. O professor será um mediador e sanará as possíveis dúvidas. Antes de terminar a aula, o professor deverá realizar a correção das atividades.

Atividades

*** Leia atentamente os dois contos, sublinhe as palavras que você desconheça, consulte o vocabulário de apoio sempre que necessário e, com o auxílio do professor, destaque os trechos mais importantes que compõem os textos: a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho.**

Texto I: Raízes

Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz. Chamou pela mulher e pediu-lhe ajuda.

-Veja o que me está a prender a cabeça.

A mulher espreitou por baixo da nuca do marido, puxou-lhe levemente pela testa. Em vão. O homem não desgrudava do chão.

-Então, mulher? Estou amarrado? Não, marido, você criou raízes.

-Raízes?

Já se juntavam as vizinhanças. E cada um puxava sentença. O homem, aborrecido, ordenou à esposa:

-Corta!

- Corta, o quê?

-Corta essa merda das raízes ou lá o que é...

A esposa puxou da faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.

-Dói-lhe?

- Quase nem. Por quê me pergunta?

- É porque está sair sangue.

Já ela, desistida, arrumara o facão. Ele, esgotado, pediu que alguém o destroncasse dali. Me ajudem, suplicou. Juntaram uns tantos, gentes da terra. Aquilo era assunto de camponês. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desciam mais fundo que se podia imaginar. Covaram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radículações.

- Me tirem daqui - gemia o homem, já noite. Revesaram-se os homens, cada um com sua pá mais uma enxada. Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíam como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

- As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.

E desistiram. Um por um se retiraram. A mulher, dia seguinte, chamou os sábios. Que iria ela fazer para desprender o homem da inteira terra? Pode-se tirar toda a terra, sacudir as remanescentes areias, disse um. Mas um outro argumentou: assim teríamos que transmutar o planeta todo inteiro, acumular um monte de terra do tamanho da terra. E o enraizado, o que se faria dele e de todas suas raízes? Até que falou o mais velho e disse:

- A cabeça dele tem que ser transferida.

- E para onde, santos deuses? Se entreolharam todos, aguardando pelo parecer do mais velho.

-Vamos plantar a cabeça dele lá!

E apontou para cima, para as celestiais alturas. Os outros devolveram a estranheza. Que queria o velho dizer?

- Lá, na lua.

E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Nesse dia nasceu o primeiro poeta.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 195-199.

Vocabulário de apoio

radiculações: que pertence ou diz respeito à raiz

remanescentes: igual a remanescente, o que sobra, o que resta

Texto II: O coração do menino e o menino do coração

O miúdo nasceu com as acertadas aparências. Só em altura de ensaiar primeiras marchas lhe notaram o defeito, o enviesamento nos pezinhos, cada um não sendo como cada qual. Sobre as pegadas estrábicas a avó vaticinou:

- Este menino vai caminhar para dentro dele mesmo.

Depois outra mal conveniência se somou: o rapaz engrumava as falas, tatebitudo. Os outros não entendiam mais que cuspes e assobios, até os parentes o escutavam com riso parvo de quem finge concordância. Não há medo maior que não se entender humana a voz de outra humana pessoa.

A mãe conduziu a criança ao hospital. O doutor lhe mergulhou o ouvido no peito e se ensurdeceu de tanto coração. O menino tinha o pulsar à flor da pele. O médico parecia entusiasmado com o inédito do caso.

- Precisamos que ele fique, para mais exames...

-Nem pensar. Esse menino entrou comigo, há de sair comigo.

-Mas a senhora nem faz ideia... temos que encontrar um nome para a doença dele.

-Como um nome?

-Essa doença: eu tenho que lhe encontrar um nome!

- Mas esse nome, será que esse nome vai curar a doença dele?

O médico sorriu. Ai, essa gentinha simples, tão exímia em ser pensada pelos outros. E assim, sorriso descaído no lábio, ficou olhando mãe e filho se afastarem no corredor. O menino levava em sua mão, descaída como pétala, uma carta que ele mesmo redigira. Queria ter dado ao doutor esse papelinho que sua inabilidade enchera de letrinha. Com desatenta ternura, a mãe lhe tirou o papel dos dedos e o lançou no latão. A mania desse mirabolhante! Deveria ser outra dessas tantíssimas cartas que o tontinho fingia escrever para sua apaixonada priminha.

- Você ainda se carteia com Marlisa?

O menino negou com veemência. A mãe sacudiu a cabeça. Enfim, quanto ela se esforçara em vão. Valera a pena insistir ensinamentos em quem nunca aprendera? Também Marlisa, a visada sobrinha, jamais cedera a abrir tais cartas. Nem valia a pena espreitar a caligrafia do atarantonto. Uns andam na lua. No caso, a lua é que andava nele.

Certa vez, o rabiscador daqueles engatafunhos desabou no fundo do tempo. O menino faleceu, em azulidão de pele, todo frio como se nenhuma luz dele tivesse vontade. Os médicos acorreram para levar o corpo e lhe administrarem a extrema-autópsia. Lhe arrancaram o coração, o universátil músculo, enormíssimo como um planeta carnudo. O órgão ficou em vitrina, exposto às ciências e aos noticiários. Os cardiologistas disputavam, em sucessivos colóquios, um apropriado nome para batizar a anormalidade.

Passaram-se os dias, anônimos. Era um fim de tarde, a prima Marlisa, ao arrumar as poeiras de casa, deparou com o monte das inúteis cartas. Sopesou-as antes de as lançar em fogo. Hesitou por um segundinho: o moço sabia abecedar uma simples linha? Pelo sim talvez, ela se aventurou a espreitar o primeiro envelope. E ali se sentou em espanto, ruga na fronte, mãos enrolando um demorado cabelo. Ficou horas, no assentado degrau. Aquilo não eram cartas mas versos de lindeza que nem cabiam no presente mundo. Marlisa inundou a tristeza, tingiram-se as letras. Quanto mais a prima primava em seguir leitura mais rimava com nenhuma outra mulher, toda ela fora do contexto de existir. A moça se apaixonava postumamente?

Mas ali, arremessada na escada, nem Marlisa imaginava o que, no simultâneo tempo, se passava com o coração do primo que Deus e a ciência guardavam. Pois que, na vitrina

gelada do Hospital, mal se rasgou o primeiro envelope, o coração do primo deflagrou em sobressalto. Um oh se estilhaçou nos visitantes. E à medida que Marlisa, mais longe que mil paredes, ia desfolhando versos, o coração mais se desembrolhava, tremelusco-fuscando. Até que, daquele novelo vermelho, se viu desprender um braço, mais adiante um pé e a redondeza de um joelho e mais argumentos que faziam valer o facto: aquele coração estava em flagrante serviço de parto! E se confirmava, vinda das entranhas do útero cardíaco, uma total recém-criança.

E quando, finalmente, o parto se desfechou se viu que o menino nascera igual ao seu progenitor de peito. Fazia medo como um quimicava o outro a papel chapado. Em tudo se pareciam menos no desenho do pé. Os pés do nascido eram divergentes, como quem viesse para procurar, fora de si, gente de outras estórias.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 261-266.

Vocabulário de apoio

enviesamento: entortar, colocar-se de forma oblíqua

remanescentes: aquilo que remanesce, que sobra ou resta; restante

estrábica: desvio dos olhos que causa falta de paralelismo

engrumava: variação de grumar, reduzir a grumos

tatebitudo: uma variação de “tatibitati” que significa falar desafinado, repetitivo e meio engraçado

parvo: tolo, com pouca inteligência

exímia: excelente, perfeito

veemência: intenso, impetuoso

ataratonto: neologismo que mistura (atarantar+tonto)

universátil: neologismo que mistura (universal+versátil)

engatafunhos: o mesmos que gatafunho, rabisco

tremelusco-fuscando: estremecendo e perdendo o brilho

Sobre o texto I, responda:

1) a) A resposta da esposa introduz o inusitado da história. Volte ao texto, leia no 4º parágrafo esta resposta e explique o que aconteceu com o marido.

b) Observe outros contextos, no qual a palavra raiz é empregada:

Ele já vive tanto tempo naquela cidadezinha que criou raízes.

Depois da briga, ela cortou raízes com a irmã.

O que você entende por criar raízes? E cortar raízes?

2) No conto, ao tentar cortar as raízes do marido, a esposa percebe que elas já faziam parte do próprio corpo do homem. Que fato a fez perceber tal situação?

3) Várias pessoas tentaram arrancar as raízes, fizeram até um buraco extremamente profundo, mas nada adiantava, quanto mais se cortava, mais as raízes se ramificavam. Isto sinaliza que “o homem tinha raízes profundas”. Sobre esta expressão e a relação com a história só não é possível a seguinte afirmação:

- a) Considerando a narrativa em um sentido próprio (denotativo), esta expressão sinaliza que as raízes que saíam da cabeça do homem estavam arraigadas e tinha uma extensão enorme.
- b) Considerando a narrativa em um sentido figurado (conotativo), esta expressão sinaliza uma relação mais íntima, um gostar intenso das coisas terrenas.
- c) O fato das raízes da cabeça darem a volta ao mundo, amplia ainda mais a ideia das “raízes profundas”.
- d) As raízes profundas sinalizam que o homem não demoraria a chegar aonde quisesse.

4) a) Alguém já te falou que você está com a cabeça na lua? Em que situações? O que você entende com essa expressão?

b) Plantar a cabeça do homem na lua, simbolicamente, faz com que ele tenha uma “cabeça mais criativa” e consiga libertar seu corpo e seus pensamentos de tudo que é comum no planeta Terra. Na história, que profissão surge após o homem ficar livre e passar a “andar com a cabeça na lua”?

Sobre o texto II, responda:

5) Realizando a leitura do título isoladamente (sem o restante da história), como as duas partes que o compõe “o coração do menino” e o “menino do coração” podem ser interpretadas?

6) Após a leitura do texto e do inusitado acontecimento ao longo da narrativa, como a parte do título “o menino do coração” deve ser entendida?

7) Diante do problema físico do neto, a avó profetiza que ele caminharia para dentro de si mesmo. O que o menino faz para externalizar o que havia na sua sensibilidade interior? Ele consegue ser compreendido? Justifique.

8) “ O menino levava em sua mão, descaída como pétala, uma carta que ele mesmo redigira”. Considerando o momento em que a ação acontece, esta postura do menino ao carregar a carta indica:

- a) ânimo
- b) alegria

- c) coragem
- d) desânimo

9) “Uns andam na lua. No caso, a lua é que andava nele”. Diante desta expressão e do comportamento do menino só não é possível afirmar que:

- a) *uns andam na lua* tem sentido equivalente a *estar com a cabeça no mundo da lua*.
- b) a inversão *a lua é que andava nele* intensifica ainda mais a ideia expressa.
- c) ele não pensava direito, por isso era alheio a tudo.
- d) as cartas que o menino escrevia são o resultado deste *andar na lua*.

10) Leia a informação sobre o simbolismo do coração e, na sequência, responda à pergunta.

O coração é o símbolo do amor. Além do amor, representa a força, a verdade, a justiça, a sabedoria, a intuição, o divino, o espírito, o nascimento e a regeneração.

Fonte: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/coracao/>>

O pulsar à flor da pele e a anormalidade do coração são fatos que podem indicar um problema congênito (de nascença), mas refletindo sobre o simbolismo do coração e as ações do menino ao longo da narrativa, que outra ideia sugere o coração que não parava de crescer?

Sobre os textos I e II responda:

11) As duas histórias são bem diferentes, contudo é possível encontrar alguns pontos de semelhança entre elas. Leia as afirmações abaixo e explique-as com base nos textos.

- a) As duas narrativas quebram a expectativa inicial do leitor. Por quê?

b) A expressão “andar com a cabeça na lua” aparece nos dois textos e se relaciona diretamente com a inspiração necessária para uma habilidade apresentada pelo menino, mas ao mesmo tempo, do poeta. Que habilidade os dois têm em comum?

5.3.3 Conto: Governado pelos mortos

Aula 11:

Conteúdos: Metáforas, as palavras e seus sentidos, leitura e análise do conto Governado pelos mortos.

Objetivos: Espera-se que, através desta aula, o aluno consiga: identificar quando uma palavra está em sentido próprio, ou em um sentido figurado, reconhecer o uso de estruturas metafóricas, compreender o significado atribuído às metáforas utilizadas no conto, perceber o quanto o contexto é importante para a compreensão das metáforas, perceber a diferença de significado de uma mesma palavra em diferentes contextos e identificar a estrutura de um gênero textual (entrevista) dentro do conto.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco, dicionário e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas: Ativação da atenção diante das informações do texto, retorno ao texto para a localização de informações importantes, destaque de termos relevantes, incentivo à formulação, à reformulação e/ou à confirmação de hipóteses, uso de vocabulário de apoio para melhor entendimento do texto e estímulo à criação de inferências.

Desenvolvimento: Antes de iniciar a análise do conto, o professor deverá deixar claro os objetivos propostos para a aula. Além disso, mais uma vez, vale lembrar aos alunos que é comum encontrar nos contos de Mia Couto palavras de origem africana, alguns neologismos e ainda palavras bem parecidas com o português do Brasil, mas com sutis diferenças. Para estimular ainda mais a autonomia dos alunos, sugere-se que a leitura seja individual e que usem o dicionário quando necessário. Na sequência, o professor deverá solicitar a realização das atividades e atuará como um mediador para sanar as possíveis dúvidas. Antes de terminar a aula, o professor deverá realizar a correção das atividades fazendo sempre considerações importantes.

Sugestão complementar: Disponibilizar dicionários para serem usados pelos alunos.

Leia atentamente o conto, sublinhe as palavras que você desconheça, consulte o dicionário sempre que necessário e destaque os trechos que você considere mais importantes.

Texto: Governado pelos mortos

(fala com um descamponês)

- Estamos aqui sentados debaixo da árvore sagrada da sua família. Pode-me dizer qual o nome dessa árvore?
- Porquê?
- Porque gosto de conhecer os nomes das árvores.
- O senhor devia saber era o nome que a árvore lhe dá a si.
- Depois de tanta guerra: como vos sobreviveu a esperança?
- Mastigámo-la. Foi da fome. Veja os pássaros: foram comidos pela paisagem. E o que aconteceu com as casas?
- As casas foram fumadas pela terra. Falta de tabaco, falta de suruma. Agora só me entristonho de lembrança prematura. A memória do cajueiro me faz crescer cheiros nos olhos.
- Como interpreta tanta sofrência?
- Maldição. Muita e muito má maldição. Faltava só a cobra ser canhota.

- E porquê?
- Não aceitamos a mandança dos mortos. Mas são eles que nos governam.
- E eles se zangaram?
- Os mortos perderam acesso a Deus. Porque eles mesmos se tornaram deuses. E têm medo de admitir isso. Querem voltar a ser vivos. Só para poderem pedir a alguém.
- E estes campos, tradicionalmente vossos, foram-vos retirados?
- Foram. Nós só ficamos com o descampado.
- E agora?
- Agora somos descamponeses.
- E bichos, ainda há aqui bichos?
- Agora, aqui só há inorganismos. Só mais lá, no mato, é que ainda abundam.
- Nós ainda ontem vimos flamingos...
- Esses se inflamam no crepúsculo: são os inflamingsos.
- E outras aves da região. Pode falar delas?
- Antes de haver deserto, a avestruz pousava em árvore, voava de galho em flor. Se chamava de arvorestruz. Agora, há nomes que eu acho que estão desencostados...
- Por exemplo?
- Caso do beija-flor. É um nome que deveria ser consertado. A flor é que levaria o título de beija -pássaros.

Mas outros animais não há?

- A bichagem vai acabando. O mabeco, dito o cão-selvagem, vai sofrendo as humanas selvajarias. Antes de acabar a lição, ele já terá aprendido a não existir.

Parece desiludido com os homens.

- O vaticínio da toupeira é que tem razão: um dia, os restantes bichos lhe farão companhia em suas subterraneidades. Eu acredito é na sabedoria do que não existe. Afinal, nem tudo que luz é besouro. É o caso do pirilampo. Pirilampo morre? Ou funde? Suas réstias mortais aumentam o escuro.
- Tanta certeza na bicharada...
- Você não olhou bem esse mundo de cá. Já viu pássaro canhoto? Camaleão vesgo? Papagaio gago?
- Acredita em ensinamento de bichos?

- Todo o caranguejo é um engenheiro de buracos. Ele sabe tudo de nada. Há outros, demais. O mais idoso é o escaravelhinho. Mas, de todos, quem anda sempre de janela é o cágado.
- Você não sofre de um certo isolamento?
- Sou homem abastecido de solidões. Uns me chamam de bicho-do-mato. Em vez de me diminuir eu me incho com tal distinção. Como antedisse: a gente aprende do bicho a não desperdiçar. Como a vespa que do cuspe faz a casa.
- Mas a sua mulher não lhe faz companhia?
- Ela é minha patrã. De vez em quando a gente dedilha uma conversa. É uma companhia, faz conta uma estação das chuvas. Mas a tradição nos manda: com mulher a gente não pode intimidar. Caso senão acabamos enfeitiçados.
- Uma última mensagem.
- Não sei. Feliz é a vaca que não pressente que, um dia, vai ser sapato. Mais feliz é ainda o sapato que trabalha deitado na terra. Tão rasteiro que nem dá conta quando morre.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 119-124.

Atividades

1) Quando se coloca o prefixo –des antes de uma palavra, criamos uma negação ou oposição. Veja o exemplo: leal x desleal.

O autor inicia seu texto com uma informação aparentemente acessória, mas aos poucos, ela se revela importantíssima e se justifica ao longo do texto “fala com um descamponês”. Considerando a negação do prefixo, indique fatos que tenham transformado o camponês em um descamponês.

2) Quando perguntado pela sobrevivência da esperança, o descamponês responde: “-Mastigámo-la. Foi da fome. Veja os pássaros foram comidos pela paisagem.”

a) O que o camponês quis dizer ao afirmar que a esperança foi mastigada?

b) Mantendo a mesma ideia da fala do descamponês, como você responderia a esta pergunta?

3) O descamponês responde que “As casas foram fumadas pela terra. Falta de tabaco, falta de suruma”. Pensando em todas as respostas do descamponês ao longo do texto e a revelação de como havia ficado aquele local onde morava, só não é possível afirmar que:

- a) as casas também representam as próprias pessoas que foram embora daquela região.
- b) as casas foram devastadas pelo fogo, por isso se afirma que foram “fumadas”.
- c) a falta de tabaco e de suruma, representam a falta de alimento, o que motivou o esvaziamento de pessoas na região.
- d) os moradores foram embora daquela região aos poucos, assim como um cigarro é consumido.

4) Leia e depois responda:

Uma expressão muito popular é “comer com os olhos”, ou seja, observar a beleza do prato, desejar comer algo. Esta expressão se fundamenta, pois através dos olhos vemos as coisas e fazemos os nossos registros mentais dos acontecimentos, lugares, pessoas etc. Normalmente, quando estas lembranças registradas são ativadas trazem à tona uma série de sensações e emoções.

- a) O que o descamponês quis expressar com a seguinte fala “Agora só me entristonho de lembrança prematura. A memória do cajueiro me faz crescer cheiros nos olhos”.
-
-

b) Volte ao texto se necessário, analise os fatos relatados e responda:

Por que o cajueiro passou a fazer parte apenas da memória do descamponês?

5) O título do texto se reafirma por um modo muito específico de crença de boa parte do povo africano, principalmente, do homem simples do campo. Tal crença se resume na possibilidade dos mortos interferirem diretamente na vida dos vivos. Neste sentido, para o descamponês, o que justificaria o motivo de tanta sofrência? Explique com base no texto.

6) As respostas simples do descamponês carregam em si uma série de ensinamentos dotados de muita sabedoria. Associe os ensinamentos transmitidos com os respectivos trechos do texto:

- a) – O vaticínio da toupeira é que tem razão: um dia, os restantes bichos lhe farão companhia em suas subterraneidades.
- b) –Você não olhou bem esse mundo de cá. Já viu pássaro canhoto? Camaleão vesgo? Papagaio gago?
- c) –O senhor deveria saber era o nome que a árvore dá a si.
- d) –(...) Como antedisse: a gente aprende do bicho a não desperdiçar. Como a vespa que do cuspe faz a casa.
- e) – Todo caranguejo é um engenheiro de buracos. Ele sabe tudo de nada.

- () Na natureza encontra-se uma sabedoria nata (própria).
- () Todos morrerão um dia e terão o mesmo destino.
- () Tudo que existe na natureza é perfeito.
- () É importante economizar e otimizar o uso dos recursos naturais.
- () O autoconhecimento é mais importante do que ser conhecido pelos outros.

7) “A bichagem vai acabando. O mabeco, dito o cão-selvagem, vai sofrendo as humanas selvajarias”. Antes de acabar a lição, ele já terá aprendido a não existir.” Este trecho apresenta

uma inversão em relação ao que se espera e ao que acontece de fato na relação entre os homens e os animais. Explique esta inversão, considerando o termo “selvajarias”.

8) “Uns me chamam de bicho-do-mato. Em vez de me diminuir eu me incho com tal distinção.”

Tendo em vista o gosto do homem em viver em meio à natureza, a expressão bicho-do-mato pode fazer referência a este prazer. Contudo, há um outro sentido atribuído para esta expressão, que pode ser representado pela seguinte fala do descamponês:

- a) –Sou homem abastecido de solidões.
- b) –(...) Agora só me entristonho de lembrança prematura.
- c) –(...) Eu acredito é na sabedoria do que não existe.
- d) – Foram. Nós só ficamos com os descampados.

9) Sobre o relacionamento do descamponês com a sua esposa, algumas expressões têm destaque. Leia a fala abaixo e responda:

“-Ela é minha patrã. De vez em quando a gente dedilha uma conversa. É uma acompanhia, faz conta uma estação das chuvas. Mas a tradição nos manda: com mulher a gente não pode intimidar. Caso senão acabamos enfeitiçados”.

a) Explique, em breves palavras, como é a relação do descamponês com a esposa.

b) Mantendo a ideia original do texto, que palavra poderia substituir o termo *enfeitiçado*?

10) O conto se estrutura numa conversa aparentemente sem pretensão alguma, entretanto o autor, de forma muito sutil e criativa, constrói uma crítica sobre:

- a) o desrespeito aos idosos.
- b) a destruição da natureza.
- c) o isolamento humano.
- d) o desrespeito aos camponeses.

11) Embora a história constitua um conto, a sua estrutura lembra um outro gênero textual denominado *entrevista*. Que características do texto permitem fazer esta afirmação? O que possivelmente levou o autor a fazer esta escolha?

5.3.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 3ª etapa

Aula 12:

Conteúdos: Avaliação qualitativa por meio da análise do conto *A viúva das distâncias* e outros apontamentos sobre (metáforas, sentido das palavras, polissemia, denotação x conotação).

Objetivos: Sanar as possíveis dúvidas que permaneceram ao longo da 3ª etapa de estudos, verificar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 3ª etapa do caderno pedagógico, retomar conteúdos já estudados e, caso seja necessário, propor novas atividades.

Tempo programado para execução: 2 tempos de aula.

Recursos utilizados: xérox, quadro branco e caneta para quadro branco.

Estratégias metacognitivas:, Destaque de partes importantes do texto (metáforas), incentivo à criação de hipóteses e estímulo à inferenciação.

Desenvolvimento: Primeiramente, o professor deverá deixar clara a proposta da aula e os objetivos a serem alcançados. Para estimular ainda mais a autonomia dos alunos, sugere-se que a leitura seja individual e que usem o dicionário quando necessário. Na sequência, o professor deverá solicitar a realização das atividades e atuará como um mediador para sanar as possíveis dúvidas. Antes de terminar a aula, o professor deverá realizar a correção das atividades e, paralelamente, revisar brevemente os conteúdos já trabalhados sobre as metáforas e a produção de sentidos.

Sugestão complementar: 1. Disponibilizar dicionários para serem usados pelos alunos.

2. Agregando todo o aprendizado adquirido ao longo do ciclo de estudos, sugere-se a realização de um café literário, ou seja, o que foi aprendido poderá culminar em um evento com a prática de leitura em voz alta e a apresentação de produções textuais autorais, além de um momento de descontração com alimentos e bebidas compartilhados pelo(a) docente e pelos discentes.

Para esta partilha intelectual e gastronômica, dois trabalhos poderão ser solicitados, conforme sugestão abaixo:

- Baseado em um conto de Mia Couto, faça uma produção textual autoral, que pode consistir em uma música, um poema, um outro conto, uma entrevista etc., ou ainda, faça algumas interferências (alteração) em um dos contos do autor.
- Em grupo, escolha um conto e desenvolva a “literatura na caixa”. A proposta desta atividade consiste na escolha de um conto de Mia Couto e a sua reprodução em forma de um cenário que será montado dentro de uma caixa de papelão de tamanho médio. Este trabalho poderá ser exposto no dia do café literário.

Atividade Avaliativa

Para avaliar se os alunos conseguiram alcançar as metas traçadas para esta 3ª etapa de estudos, a sugestão é a realização de uma atividade que envolve: leitura, interpretação, produção textual, reconhecimento e interpretação das metáforas. Esta aula deve, sobretudo, prezar pela autonomia dos alunos e pelo incentivo constante da autorregulação do processo de aprendizagem.

Leia atentamente o conto, consulte o dicionário sempre que necessário e volte ao texto se precisar tirar alguma dúvida.

Texto: A viúva das distâncias

Mississe era uma viúva, chinesa, mulher de segredos e mistérios. A loja dela ficava onde já acabaram estradas e restam só caminhos descalços do pobre. Hora de abrir e fechar não havia: era a vontade dela que mandava. O cedo e o tarde era ela que fazia.

As alegrias saíram-lhe da vida, esqueceram de voltar. A tristeza era cadeado fechado na Mississe. Mesmo diziam era xicumbo dos chinas e que a terra de longe, viajando em fumos, lhe atacava a alma.

Ninguém conhecia como viera, maneira como despedira com os seus. E a China, todos sabem, é uma distância. A viagem é demora tanta que um homem muda cor da sua pele. Vizinhos e clientes perguntavam-se no marido dela que morreu. E as noites de Mississe- ela dividia o frio com quem? Quem lhe apagava o escuro?

Quando chegou à Muchatazina ainda era nova. Bonita, dizem os do tempo. Os portugueses, à escondida, vinham visitar a beleza dela. Não entravam na sua graça, ficavam suplentes de ninguém. A viúva embrulhava-se nos azedos, enviuvando sempre mais. Os portugueses, ricos até, saíam de ombros cabisbaixos. Paravam no quintal, no proveito da sombra dos muitos cajueiros. Para distrair raiva arrancavam dos ramos o fruto. Caju é sangue do sol pendurado, doce fogo de bebermos. E afastavam, soprando ameaças.

Aos sábados a viúva escorregava nas bazucas, uma, duas, mais que mais. Acabava quando a cerveja lhe molhava o sangue todo.

A cantina luzava, o gerador roncando para tchovar aquela luz. Das janelas saíam fumos e mistérios, incensos da china a drogarem as luas. Ouvia-se, então, a dor daquela

mulher. Nos corredores rasgavam-se os gritos, a voz dela rodava num poço escuro. Uma noite compreenderam-lhe nos gritos: "Meus filhos! Entrega os meus filhos, assassino".

Afinal, havia os filhos? Como se ninguém sabia? Os vizinhos escutavam, admirados, aquele lamento. A viúva gemia, gritava, uivava. Quiseram acudir-lhe, apagar-lhe as fúrias, mas ninguém podia chegar lá. Sempre e sempre a sombra. A morte, único jardim à volta da casa, cercava o desespero da viúva.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas: Contos/Mia Couto**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 137-138.

Vocabulário de apoio

xicuambo: feitiço

tchovar: empurrar

Atividades

1) O conto *A viúva das distâncias*, assim como os demais contos estudados, possui várias metáforas, ou seja, expressões e/ou enunciados que empregam palavras em um sentido figurado (conotativo) e permitem interpretações diferentes das usuais.

Faça uma leitura atenta do texto. Depois, faça uma releitura e destaque tudo o que você considerar como metáfora.

2) Em seu caderno, anote pelo menos 5 metáforas destacadas e explique o seu significado dentro da história.

3) O conto em estudo é muito extenso, divide-se em 6 partes. Estamos estudando apenas a primeira, por isso muitos questionamentos ficaram sem resposta. Reflita:

- Havia filhos? Como se ninguém sabia?
- O que aconteceu com o marido? Ele morreu realmente?
- Por que a chinesa morava tão longe?
- O que motivava a tristeza da chinesa?
- O que aconteceu com a chinesa no final da história?

Agora, você será um detetive e descobrirá toda a verdade sobre a chinesa. Use sua criatividade e crie um final para a história. Procure, ao longo da narrativa, responder a todos os questionamentos que cercavam a vida da chinesa tão misteriosa.

Fique tranquilo! Antes de acabar a aula, a professora contará todos os segredos desta história e revelará o fim que teve a chinesa.

Sugestão: Peça para alguns alunos lerem o final que criaram para a história, isto certamente tornará a aula interessante e divertida. Por último, sugere-se que, resumidamente, seja contado o final original da história.

5. 4 Considerações finais sobre o caderno pedagógico

Almeja-se que este caderno pedagógico, ao ser aplicado em sala de aula, pelos professores, possa realmente direcionar um ensino de leitura e interpretação mais engajado na formação de leitores críticos, capazes de entender textos com maior ou menor teor de literalidade. Vale ressaltar, que este produto pedagógico constitui uma proposta de abordagem didática, no entanto não se apresenta como um único caminho de aprendizagem, mas um dos possíveis caminhos para motivar os alunos a descobrirem as suas capacidades como leitores.

A adoção de estratégias metacognitivas de leitura teve como objetivo proporcionar maior autonomia aos alunos e a autorregulação ao longo das propostas de atividades. Para tanto, no decorrer das questões, diferentes recursos foram usados como: acionamento prévio de conhecimentos, esclarecimento dos objetivos a serem alcançados, incentivo ao uso do dicionário, estímulo à criação e reformulação de hipóteses, estímulo à inferenciação, releituras do texto, destaque de partes importantes, recuperação do conhecimento prévio, acionamento de informações na superfície do texto, entre outros expedientes adotados. Cabe salientar, que a seleção de informações explícitas também se trata de uma ação cognitiva relevante, desde que sejam consideradas as etapas que envolvam a leitura.

Percebendo-se a magnitude dos aspectos culturais ligados ao processo de criação das metáforas, optou-se por elaborar uma etapa de questões com informações sobre Mia Couto, a África e também Moçambique. Deste modo, acredita-se contribuir tanto para o estudo das

metáforas nos contos de Mia Couto, quanto para promover um olhar de respeito à pluralidade cultural, além de desfazer, em certa medida, um pouco da visão colonial que foi cristalizada ao longo dos tempos e incutiu na sociedade uma série de preconceitos contra a cultura africana.

Acreditando na necessidade dos alunos entenderem o fenômeno das metáforas sob um viés da LC, a segunda etapa do caderno pedagógico apresenta questões que abordam o estudo das metáforas e da construção dos sentidos através de diferentes composições textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Após a realização de uma sequência de atividades variadas e a percepção de que as metáforas são usadas com frequência, supõe-se que o aluno estará mais preparado para o entendimento das inúmeras metáforas presentes nos contos de Mia Couto.

Inspirando-se em uma afirmação de Mia Couto (2012), na conferência do Fronteiras do Pensamento, “é preciso repensar o pensamento”, ou seja, no âmbito da educação, é fundamental que os professores repensem suas práticas e façam emergir novas propostas que, cada vez mais, coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. As atividades de leitura e interpretação propostas precisam permitir ao aluno a prerrogativa de gerenciar a construção de significados, à medida que leem os textos, pois assim serão capazes de avaliar as composições textuais em sua integralidade.

Sem dúvida alguma, mostra-se urgente a adoção de uma proposta de Ensino de Língua Portuguesa que respeite as experiências dos alunos e as transforme em uma ponte para o aprendizado, em vez de um muro intransponível para a mera reprodução e memorização de conceitos gramaticais.

5. 5 Gabarito do caderno pedagógico

5.1.1 África berço do mundo (1ª parte)

Aula 1:

1) c) hábitos e costumes completamente distintos.

2) Espera-se que os alunos observem a dimensão continental da África, os inúmeros países pouco conhecidos, a distinção entre continente africano e o país África do Sul etc.

- 3) Espera-se que os alunos expressem os seus conhecimentos prévios sobre a África, no entanto a resposta é pessoal.
- 4) Espera-se que os alunos afirmem que não aprenderam em lugar nenhum ou aprenderam na escola. Sobre a veracidade das informações, espera-se que os alunos concluam que nem tudo é fidedigno, no entanto a resposta é pessoal.
- 5) Sudão, Nigéria, Ruanda, Gabão, Senegal, Tanzânia, Namíbia e Guiné Bissau.
- 6) Acredita-se que os primeiros habitantes do planeta tenham surgido na África, pois os fósseis de Australopithecus foram encontrados lá e datam de cerca de 4 bilhões de anos.
- 7) Porque o estado da Bahia tem destaque em relação às músicas de ritmos africanos.
- 8) O continente africano é muito grande, por isso possui uma diversidade cultural enorme. Parte desta diversidade está presente no Brasil.

5.1.1 África berço do mundo (2ª parte)

Aula 2:

- 1) a) Por se tratar de um continente, a diversidade cultural é enorme.
- b) Os livros didáticos costumam apresentar a história dos africanos segundo a perspectiva do colonizador.
- c) Boa parte da cultura africana está baseada na oralidade.
- d) Existem diferentes religiões no continente africano.
- e) Na visão de mundo dos africanos, diferentes forças estão relacionadas: naturais, sobrenaturais, humanas e cósmicas

f) A produção artística africana costuma ter um simbolismo religioso.

g) Muitos aspectos culturais do Brasil são provenientes da África.

2) O baobá é considerado como uma árvore sagrada , as máscaras possuem um simbolismo religioso e os griots são contadores de história, responsáveis por manter viva as crenças e a cultura.

3) a) Espera-se que os alunos deem uma resposta positiva e exemplifiquem com uma das informações do videoclipe. Ex.: Na África não existe só miséria, existem diferentes religiões no continente africano etc.

b) Espera-se que os alunos destaquem que: não existe só miséria, há muitas belezas naturais nos dois países etc.

5.1.3 Moçambique pelo olhar de Mia Couto

Aula 3:

1) Para conseguirem a independência houve muita luta armada.

2) Resposta pessoal.

3) Em ambos os países o trabalho pesa sobre a mulher, o português é o idioma oficial, existe uma diversidade cultural enorme etc.

4) Espera-se que a resposta dos alunos seja negativa. Eles devem refletir sobre a diferença no processo de colonização, assim também, sobre o seu tempo de duração. Além disso, as influências culturais de outras nacionalidades que não foram exatamente as mesmas.

5) Exploração contra os trabalhadores, violência contra a mulher, maus tratos contra as crianças etc.

6) Espera-se que os alunos reflitam e direcionem as suas respostas sinalizando como consequência um atraso na melhoria dos serviços essenciais, a necessidade de “construir” uma pátria realmente livre do jugo do colonizador.

7) A África é imensa, por isso tem uma diversidade cultural vasta.

8) a) Pessoal. Algumas sugestões: contraditório, diferente, variado, incerto etc.

b) Pessoal. Espera-se que os alunos respondam: interessante, diferente, variado. Além disso, sinalizem os temas como: África, diferenças sociais, realidade social etc.

5.1.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 1ª etapa

Aula 4:

1) a) um continente.

2) c) varia de acordo com o país .

3) b) ocorreu há pouco tempo.

4) b) existem diferentes religiões.

5) c) contadores de histórias.

6) b) o baobá.

7) b) em diferentes áreas.

8) c) um político engajado.

9) c) apresentar um valor simbólico.

10) b) a mesma língua oficial.

11) b) diferentes gêneros literários.

12) b) a história africana foi contada pelos colonizadores europeus.

13) a) alguns fósseis foram encontrados lá e datam de cerca de quatro milhões de anos.

14) c) a violência contra os imigrantes.

15) a) a escrita tem um lugar de destaque na cultura de Moçambique.

5.2 Segunda etapa: Metáforas: reconhecer, usar e entender

5.2.1 As metáforas em um dia bem louco

Aula 5:

1) a) Espera-se que os alunos percebam que o personagem não entende os diferentes sentidos que as palavras ou expressões podem apresentar, por isso ele imagina as coisas exatamente como fala.

b) Não. Certamente haveria um estranhamento e muita confusão.

c) Estava muito cedo, o café estava bem concentrado (encorpado) e foi praticar uma atividade física. “tomei um café forte” e “fui exercitar o corpo”;

d) Espera-se que os alunos respondam que não e criem justificativas relacionadas à quantidade de palavras que falamos diariamente e às semelhanças encontradas entre dois elementos distintos.

e) Espera-se que os alunos criem hipóteses relacionadas ao comportamento do personagem.

2) Espera-se que os alunos digam que sim e relatem uma experiência diferente, um dia em que as coisas deram erradas.

3) Reposta pessoal de acordo com a criatividade do aluno.

4) b) As palavras apresentam um único sentido, independente do contexto no qual estejam sendo usadas.

5) Ficar fera significa ter habilidade, ser bom na realização de alguma coisa e estar ligado significa estar atento.

5.2.3 O golpe tá aí, cai quem quer

Aula 6:

1) Espera-se que os alunos percebam que por conta do isolamento social, as pessoas passaram a comprar mais pela Internet, por isso a quantidade de golpes aumentou.

2) Resposta Pessoal (espera-se que os alunos afirmem que os golpes constituem algo que já existe há muito tempo e, possivelmente, relatem algum golpe já conhecido por eles).

3) Resposta Pessoal (possivelmente os alunos compartilharão alguma história).

4) a) Espera-se que os alunos entendam que existem vários golpes e quem não estiver atento poderá ser vítima de um.

b) (V) Venda de um suposto bilhete premiado.

(VIII) Ação planejada, de forma estrategicamente pensada.

(II) Casar-se somente por interesse nos bens da outra pessoa.

(IV) Clonar um cartão de crédito e usar o limite em diversas compras.

(VI) Venda de um imóvel inexistente ou que já tenha outro proprietário.

(VII) Quando uma pessoa ou um grupo assume o poder de forma ilegal.

(III) Fingir estar apaixonado somente com o intuito de obter benefícios de diversos tipos, principalmente o financeiro.

(I) Gravidez proposital ou simulação de uma gravidez, para conseguir se casar ou receber dinheiro.

(IX) Normalmente atribuído a ideia de agir de forma desonesta, ou ainda, acertar um homem na região genital.

5) Resposta pessoal (como exemplo: O golpe do judô foi preciso).

6) a) Espera-se que os alunos percebam que existe uma má intenção da pessoa amada, por isso ocorre a repetição do refrão. Alguns verso que justificam tal fato são: Ele não presta, abre teu olho/ Se ele falou que te ama/ Não se ilude que é migué.

b) III) “Depois que quebrar a cara” significa machucar-se.

- c) “Nem tudo que brilha nessa vida é ouro” e “Quando a esmola é muita, o santo desconfia”.
- d) Resposta pessoal (Ex.: Algumas coisas são apenas engano; quando as coisas são muito fáceis é importante desconfiar).
- e) Resposta pessoal.
- f) Resposta pessoal. O importante é que os alunos escolham três enunciados e saibam explicar em que situação as mães fazem uso delas (Ex.: Engole o choro! Costuma ser usada para mandar o filho parar de chorar; O seu quarto está um chiqueiro! Costuma ser usada quando o quarto está sujo).

5.2.3 Tremendo vacilão

Aula 7:

- 1) Respostas pessoais.
- 2) A ideia de ter agido da forma errada.
- 3) Resposta pessoal (Ex.: Deu bobeira, vacilou).
- 4) Paquerar, insinuar-se para alguém.
- 5) d) Gosto de angu mole, acho mais saboroso.
- 6) b) Em todos os exemplos dados a palavra duro indica algo simples, fácil de ser feito.
- 7) Espera-se que, pelo contexto, os alunos consigam perceber que os sentidos são diferentes. No primeiro caso significa *morrer* e no segundo caso *um lanche, sanduíche*.

8) Espera-se que os alunos percebam que o uso do artigo *um* transmite uma ideia mais imprecisa. Já o artigo *o* indica algo mais específico, ou seja, não é qualquer cara, é o melhor.

b) Significa ser o melhor, a pessoa que se destaca.

9) Vai comer na minha mão / Agora baba bobo/ Vai correr atrás de mim. Significa respectivamente: vai fazer tudo o que a mulher quiser, ficar admirando a mulher amada e ficar o tempo todo a procura da mulher amada.

10) a) *Da onda* refere-se às ondulações presentes na batata e pode significar também que a batata está na moda, é muito consumida.

b) IV) é uma expressão metafórica e significa mostrar superioridade, destacar-se em relação as outras pessoas.

11) a) Primeira onda representa a primeira fase elevada de contaminação e morte das pessoas. Já a 2ª onda representa a segunda fase com um número elevado de pessoas contaminadas e mortas pela doença.

b) Nos dois casos, a onda indica um aumento elevado, uma forte oscilação.

5.2.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 2ª etapa

Aula 8:

Atividade avaliativa

Possui expressão metafórica (metáfora):

- | | | |
|----|---|---|
| 1- | ☐ sim | ☒ não |
| 2- | ☒ sim | ☐ não |
| 3- | ☒ sim | ☐ não |
| 4- | ☒ sim | ☐ não |
| 5- | ☐ sim | ☒ não |

6-	☒ sim	☐ não
7-	☒ sim	☐ não
8-	☐ sim	☒ não
9-	☒ sim	☐ não
10-	☒ sim	☐ não

- 2- Ele está gripado, por isso caiu de cama. (ficou doente)
- 3- Arrumei as malas e coloquei o pé na estrada. (ir viajar, ir embora)
- 4- Não confie em todo mundo! Mantenha o pé atrás. (desconfiar)
- 6- Não pise na bola comigo! Gosto muito de você. (errar, enganar)
- 7- Esta festa está show de bola! (muito boa)
- 9- Não coma mais! Deixe de ser olho grande. (ganancioso, guloso)
- 10- O que houve? Por que está de cara amarrada? (sério)

5.3 Terceira etapa: As metáforas nos contos africanos de Mia Couto

5.3.1 Conto: Inundação

Aula 9:

- 1) Tanto o tempo quanto as águas do rio passam e mudam tudo.
- 2) d) embora sejam duas representações diferentes de lembrança, ambas transmitem a mesma ideia e intensidade de sentimento.
- 3) a) Porque queira fazer uma quebra de expectativa, surpreender o leitor ao longo da narrativa.
b) Resposta c) Mas ela cantara, sem parar, desde que ele saíra.
- 4) Tristeza, desolação. Espera-se que o aluno diga que chegou a esta conclusão, pois a noite costuma representar a escuridão, um momento mais propenso para as coisas ruins acontecerem.
- 5) Lá fora, a chuva sonhava, tamborileira. E nós éramos meninos para sempre.

- 6) Duas possibilidades de interpretação podem ser aplicadas: ela queria que o tempo aplaca-se a saudade ou ela queria morrer.
- 7) Ela acredita que o marido tenha voltado. Acha que o seu canto o trouxe de volta.
- 8) O menino sentia que algo estava prestes a acontecer e não conseguiu dormir nem se manter no quarto.
- 9) a) O primeiro momento simboliza a tristeza da mãe, o total desalento após o abandono do marido.
- b) O segundo momento representa o retorno da alegria da mãe, pois achava que o marido havia voltado.
- 10) a) Repousar, lançar-se.
- b) Andar rapidamente, correr.
- 11) d) O menino saiu de casa apressado e fazendo muito barulho.
- 12) Possivelmente representa a tristeza profunda que tomou conta da mãe após o abandono do marido.

5.3.2 Contos: “Raízes” e “O coração do menino e o menino do coração”

Aula 10:

- 1) a) O marido enraizou, ou seja, criou raízes e ficou preso na terra.
- b) Espera-se que os alunos respondam que criar raízes significa adaptar-se ao local onde mora e cortar raízes significa acabar com uma relação, por fim a algo.

- 2) Quando a esposa tentar cortar as raízes o marido sangra.
- 3) d) As raízes profundas sinalizam que o homem não demoraria a chegar aonde quisesse.
- 4) a) Espera-se que os alunos deem uma resposta positiva e sinalizem que, geralmente, esta expressão é usada quando alguém se encontra muito distraído.
- b) Surge o primeiro poeta.
- 5) Possivelmente, sem o contexto da história, interpreta-se *o coração do menino como órgão* e *o menino do coração* como o preferido, o mais querido.
- 6) Refere-se a um menino que nasceu de um coração.
- 7) O menino escreve, mas não é compreendido pela mãe nem pela prima de quem ele gostava. Ambas pensam que ele não sabia escrever e ignoram as suas cartas.
- 8) d) desânimo
- 9) a) ele não pensava direito, por isso era alheio a tudo.
- 10) Sugere que o menino tinha tanto amor e sensibilidade que seu coração crescia para abrigar tais sentimentos.
- 11) a) Porque acontecem fatos completamente inusitados para o mundo real.
- b) A habilidade de escrever.

5.3.3 Conto: Governado pelos mortos

Aula 11:

- 1) Algumas possíveis respostas: Veja os pássaros: foram comidos pela paisagem; falta de tabaco, falta de suruma; agora, aqui só há inorganismos; nós só ficamos com o descampado.
- 2) a) A esperança foi destruída, a esperança não existe mais.
- b) Reposta pessoal (espera-se que os alunos respondam: Não existe mais! Acabou! etc.).
- 3) b) as casas foram devastadas pelo fogo, por isso se afirma que foram “fumadas”.
- 4) a) Quando pensa no cajueiro sente o desejo de saborear um caju.
- b) Espera-se que os alunos percebam que por conta da destruição da natureza, o cajueiro também deixou de existir e passou a fazer parte apenas da memória do descamponês.
- 5) Os mortos perderam acesso a Deus. Porque eles mesmos se tornaram deuses. E têm medo de admitir isso. Querem voltar a ser vivos. Só para poderem pedir a alguém.
- 6) (e) Na natureza encontra-se uma sabedoria nata (própria).
- (a) Todos morrerão um dia e terão o mesmo destino.
- (b) Tudo que existe na natureza é perfeito.
- (d) É importante economizar e otimizar o uso dos recursos naturais.
- (c) O autoconhecimento é mais importante do que ser conhecido pelos outros.
- 7) O mabeco é dito cão-selvagem, mas quem vai acabando com ele é o ser-humano, ou seja, quem na verdade age com selvageria é o homem.
- 8) a) –Sou homem abastecido de solidões.
- 9) a) O descamponês mantém um relacionamento bem frio com a esposa, um pouco distanciado.

b) Resposta pessoal (sugestão: apaixonado).

10) b) a destruição da natureza.

5.2.4 Avaliação do processo de aprendizagem da 3ª etapa

Aula 12:

1)

Texto: A viúva das distâncias

Mississe era uma viúva, chinesa, mulher de segredos e mistérios. A loja dela ficava onde já acabaram estradas e restam só caminhos descalços do pobre. Hora de abrir e fechar não havia: era a vontade dela que mandava. O cedo e o tarde era ela que fazia.

As alegrias saíram-lhe da vida, esqueceram de voltar. A tristeza era cadeado fechado na Mississe. Mesmo diziam era xicumbo dos chinas e que a terra de longe, viajando em fumos, lhe atacava a alma.

Ninguém conhecia como viera, maneira como despedira com os seus. E a China, todos sabem, é uma distância. A viagem é demora tanta que um homem muda cor da sua pele. Vizinhos e clientes perguntavam-se no marido dela que morreu. E as noites de Mississe- ela dividia o frio com quem? Quem lhe apagava o escuro?

Quando chegou à Muchatazina ainda era nova. Bonita, dizem os do tempo. Os portugueses, à escondida, vinham visitar a beleza dela. Não entravam na sua graça, ficavam suplentes de ninguém. A viúva embrulhava-se nos azedos, enviuvando sempre mais. Os portugueses, ricos até, saíam de ombros cabisbaixos. Paravam no quintal, no proveito da sombra dos muitos cajueiros. Para distrair raiva arrancavam dos ramos o fruto. Caju é sangue do sol pendurado, doce fogo de bebermos. E afastavam, soprando ameaças.

Aos sábados a viúva escorregava nas bazucas, uma, duas, mais que mais. Acabava quando a cerveja lhe molhava o sangue todo.

A cantina luzava, o gerador roncando para tchovar aquela luz. Das janelas saíam fumos e mistérios, incensos da china a drogarem as luas. Ouvia-se, então, a dor daquela mulher. Nos corredores rascavam-se os gritos, a voz dela rodava num poço escuro. Uma noite compreenderam-lhe nos gritos: "Meus filhos! Entrega os meus filhos, assassino".

Afinal, havia os filhos? Como se ninguém sabia? Os vizinhos escutavam, admirados, aquele lamento. A viúva gemia, gritava, uivava. Quiseram acudir-lhe, apagar-lhe as fúrias, mas ninguém podia chegar lá. Sempre e sempre a sombra. A morte, único jardim à volta da casa, cercava o desespero da viúva.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas: Contos/Mia Couto**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 137-138.

2) Resposta pessoal, seguem algumas sugestões:

“(…) onde já acabaram estradas e restam só caminhos descalços do pobre”- lugar muito longe

“As alegrias saíram-lhe da vida, esqueceram de voltar”. –vivia constantemente triste

“A tristeza era cadeado fechado na Mississe”.-vivia triste, não se permitia a alegria

“viajando em fumos, lhe atacava a alma”- a viagem era tão longa que alterava as emoções.

“A viúva embrulhava-se nos azedos, enviuvando sempre mais.”-ficava cada vez mais mal-humorada

“, incensos da china a drogarem as luas”-usava muito incenso

3) Resposta pessoal.

*Síntese da história para ser contada para os alunos:

Verdadeiramente, Mississe não era viúva, mas agia como se o seu marido tivesse morrido. Na realidade, ela tinha dois filhos com seu marido João Patanhoca. Ele era agarrador e ilusionista de cobras. Persistindo no fato de manter as cobras em casa, não sabia da desgraça que ocasionaria. Um dia, os seus filhos foram atacados e mortos pelas cobras, fato que motivou a tristeza profunda da chinesa.

Daquele fato em diante, o marido passou a dormir fora de casa, mas sempre ficava a espreita da casa da chinesa. Certo dia, Mississe deixa-o entrar e aparentemente tentam se reconciliar. Depois, em um dos encontros bebem muito e lembram-se de fatos antigos. No decorrer daquele encontro, ela pede para o João Patanhoca buscar, na casa dele, um mitombo (remédio, vacina de cobras). Por fim, duas possibilidades ficam como hipótese: a ideia da chinesa ter

tomado o remédio e morrido, ou ter apenas dormido de tão bêbada. “Parece que ela diz ainda qualquer coisa, ele não entende, abana a cabeça confuso”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos problemas centrais da educação brasileira encontra-se no déficit relacionado ao domínio de conhecimentos básicos da Língua Portuguesa e, dentro deste contexto, destaca-se a dificuldade na compreensão leitora. Tal situação vem ao longo dos anos sendo tema de debates entre os pesquisadores da língua e reclamação constante dos professores, contudo numa tentativa limitada de encontrar os motivos para esta defasagem, na prática, pouco foi feito para solucionar e reverter esta situação preocupante.

Nesta conjuntura, uma fala muito repetida pelos alunos é a dificuldade em entender a Língua Portuguesa, afirmação tão paradoxal quando pensamos que a língua materna é usada desde a infância, ou seja, falamos, ouvimos, nos expressamos usando a língua materna. Entretanto, muitas vezes, isto não basta para entender o português rígido e dotado de regras impostas por um ensino escolar pautado no tradicionalismo da gramática e tão distante do uso dos falantes.

Potencializando esta dificuldade leitora já apresentada, os textos que exploram a plurissignificação das palavras através do uso de metáforas constituem mais um obstáculo para a compreensão textual dos alunos, mesmo que as expressões metafóricas sejam produzidas por um processo natural, ligado ao pensamento e tão usadas no nosso cotidiano. Deste modo, se coloca em questão a diferença entre produzir espontaneamente uma metáfora e entender os seus mecanismos de funcionamento e o seu significado de acordo com o contexto.

Posto isto, o problema apresentado nesta pesquisa estruturou-se na dificuldade que os alunos demonstram em entender as metáforas presentes nos textos, ainda mais, quando a leitura envolve alguns aspectos culturais específicos como da literatura africana. Em decorrência disto, foram buscados caminhos que pudessem sustentar este estudo e, ao mesmo tempo, tivessem uma proposta para minimizar tal situação, o que depois foi formalizado através da elaboração de um caderno pedagógico, cuja sequência didática pudesse conduzir os alunos a alcançarem o pleno entendimento das metáforas presentes nos contos de Mia Couto.

Logo, diante da complexidade do ensino de leitura e da sua inegável importância numa sociedade grafocêntrica, mostrou-se necessário repensar as práticas adotadas em sala de aula, para que de fato fosse possível estimular uma leitura crítica e alcançar os objetivos

propostos. Neste sentido, as pesquisas acerca da didática metacognitiva mostraram a importância de estimular a autonomia e o gerenciamento dos alunos acerca dos seus processos de aprendizagem, fato comprovado por pesquisas que aplicaram a teoria através de atividades de leitura e interpretação de texto.

Esta nova perspectiva apontou para a importância da elaboração de questões de leitura e de interpretação com objetivos claros, para assim estimular o empenho e envolvimento maior dos alunos com as atividades propostas. Além disso, foi possível compreender a necessidade de estimular a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, afinal, a interpretação concebe a interação entre a bagagem sociocultural do aluno em confronto com as informações advindas do texto.

A didática metacognitiva colaborou expressivamente para o estudo das metáforas sob uma perspectiva da Linguística Cognitiva, cuja construção de sentidos e conceptualização emanam de um processo que envolve aspectos linguísticos e socioculturais conforme pontuam Lakoff e Johnson (2012), em oposição a uma visão engessada pelo tradicionalismo que concebe a metáfora como uma figura de linguagem restrita, principalmente, aos textos literários.

Acredita-se que outro fator que se coloca nesta dificuldade de compreensão leitora dos alunos é a defasagem enciclopédica, ou seja, um limitado conhecimento de mundo que, muitas vezes, prejudica a interação entre a nova informação apresentada pelo texto e a que já se tem sob domínio. Portanto, ao se trabalhar com a literatura africana, por exemplo, os saberes limitados dos alunos sobre esta cultura, ou até mesmo equivocados, podem prejudicar a efetiva análise dos acontecimentos ao longo de uma narrativa e, conseqüentemente, a dificuldade no entendimento das metáforas, ou inclusive da ideia global do texto.

Partindo deste pressuposto, considerou-se importante apoiar a pesquisa nas normativas da Lei Federal na 10.639 que prevê o ensino da cultura africana na Literatura. Assim, pensando em cumprir o proposto pela lei, foi possível estabelecer uma pesquisa que tivesse uma preocupação com a análise linguística, mas ao mesmo tempo se estabelecesse sob um viés cultural e informativo que, posteriormente, se concretizou em questões elaboradas para o caderno pedagógico.

Logo, associando os estudos sobre as metáforas, a cultura africana e a metacognição, a pesquisa e a proposição pedagógica apresentadas tiveram como objetivo central estudar e

aperfeiçoar o desenvolvimento de um caderno pedagógico voltado para o ensino de metáforas nos contos de Mia Couto. Este produto didático, idealizado de maneira distinta do estudo tradicional, voltou-se para uma perspectiva da LC que concebe o processo de formação de significados como algo extremamente complexo e articulado por um processo mental que extravaza o âmbito da mera estrutura gramatical.

Espera-se que o caderno pedagógico seja útil para outros professores e, realmente, contribua para o ensino das metáforas sob uma nova concepção. Ademais, que os alunos, ao realizarem as questões, também melhorem o processo de interpretação através da consciência da sua função enquanto leitores críticos e adotem uma visão descolonial em relação à cultura africana.

Embora a pandemia de Covid-19 tenha obrigado a um novo direcionamento da pesquisa, sem dúvida alguma, a elaboração desta dissertação foi extremamente enriquecedora para a professora-pesquisadora. Ao mesmo tempo em que as relações sociais foram fisicamente limitadas; a tecnologia, por meio das redes sociais, permitiu uma imersão profunda em novos conhecimentos através de palestras, cursos, oficinas e congressos na modalidade a distância.

Mia Couto (2011, p. 44) afirma que “[...] necessitamos de inventar os nossos próprios pontos cardeais”. Trazendo esta fala para o contexto da pesquisa, é possível afirmar que, de fato, buscou-se encontrar recursos para desenvolver a dissertação a partir de uma outra perspectiva não imaginada inicialmente. Mesclando a fundamentação teórica através da pesquisa bibliográfica e da participação em diferentes encontros pedagógicos virtuais, novas considerações puderam ser feitas, algumas hipóteses foram confirmadas, outras redirecionadas e conclusões foram alcançadas. Por fim, acredita-se que os objetivos elencados nesta pesquisa foram alcançados.

7 REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo; COUTO, Mia. **Masterclass um encontro a quatro mãos**. Lisboa : Eu aprendo em casa-Workshops Online em Direto, 2020.
Acesso em: 15 set. 2020

BARROS, Ivone Lino de. **Metáfora conceptual - uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação**. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BONETO, Cristiane. et al. **Livro de Africanidades**. 5.ed. São Paulo: Editora On Line, 2012.

BORUCHOVITCH, Evelyn; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. In: _____. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 19-38.

_____. Compreensão autorregulada da leitura. In: _____. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 39-69.

BRASIL. Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 182º da Independência e 115º da República.
Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.
Acesso em: 18 fev. 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>
Acesso em: 01 de abr. 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>>
Acesso em: 06 de jul. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1970.

_____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, N. de. **Publicidade a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTA, Estefani Gumiéro. **Construção de sentidos: Proposta didática para uma nova abordagem de metáfora em sala de aula a partir da fala cotidiana**. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Que África escreve o escritor africano?. In: Trechos da intervenção na cerimônia de atribuição do Prêmio Internacional dos 12 Melhores Romances de África, 2002, Cape Town. Pensatempos. Textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005, p. 59-63) Disponível:<<http://mia-coutiando.blogspot.com/2011/10/palavras-de-mia-couto.html>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

_____. **Homenagem ao dia dos professores: encontro com Mia Couto**. Companhia das Letras. 15 de out. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pAqfDy-du6E>>. Acesso em: 24 mai.2021

_____. **Repensar o pensamento**. Conferência-Fronteiras do Pensamento. [IL], 2012. Disponível em: <<https://www.miacouto.org/repensar-o-pensamento-fala-de-mia-couto-no-fronteiras-do-pensamento-2012/>> Acesso em: 04 out. 2021

_____. **O fio das Missangas: contos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **E se Obama fosse africano? : e outras intervenções**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Estórias Abensonhadas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Vozes Anoitecidas: Contos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Contos do nascer da Terra**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DOLZ, Joaquim. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Interação no Youtube , Língua Portuguesa IV, Unespar Letras campus de Campo Mourão, 2020.

Disponível:<<https://youtu.be/nDHKrNopgiE> >. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR; M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREIRE , Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Disponível:<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>

Acesso em: 07 jun. 2021

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino**. Ciências & Cognição, 14 (2), pp. 74-91, 2009.

_____. A. F. L. M.; VARGAS, Diego da Silva. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 49, p. 10, 2010.

_____. A. F. L. M.; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. **Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, p. 180-208, 2015.

JOU, Graciela Inchausti de e SPERB, Tania Mara. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2006, vol.19, n.2, pp.177-185. ISSN 1678-7153.

Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003> >.

Acesso: 21 mar. 2021

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>>

Acesso em: 20 jun. 2021

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas (S.P.): Pontes, 2002.

KOVECESES, Zoltán. **Metáfora, linguagem e cultura**. Delta, v. 26, n. 3, p. 739-757, 2010a. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19948/0>> Acesso em: 19 mar. 2021

_____. Zoltán. **Metaphor: a practical introduction**. 2. ed. Nova Iorque: Oxford, 2010b. Disponível em: <<https://www.academia.edu/19034509>> Acesso em: 19 mar. 2021

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MEC. **BNCC**. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

MOUSINHO, Renata ET al. **Aquisição da linguagem figurada**. Revista psicopedagogia, v.26, nº 80, p. 200-2006, 2009. Disponível em:< <https://www.revistapsicopedagogia.com.br> > [exportar-pdf](#)> Acesso: 19 mar. 2021

NOBRE, Natália de Lima. Cap.3, (p.35-73) - Pressupostos Teóricos. In: NOBRE, Natália de Lima. **Uma proposta metacognitivista de didatização da leitura para o Ensino Médio com vistas a um Letramento Crítico: a contribuição dos conceitos de frame e reframing**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

NOGUERA, Renato. **A importância da Literatura Africana em sala de aula**. Rio de Janeiro, Casa do Professor, 2021. Disponível em: <<https://www.facebook.com/semednovaiguacu.rj>> Acesso em: 17 jun. 2021

PALOMANES, Roza; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

PALOMANES, Roza. A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas** / organizadora Roza Maria Palomanes Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ: Multicultural, 2018.

REZENDE, Thalita Cunha ET al. **Metáfora: uma ponte entre o cotidiano e a sala de aula.** Disponível em:
<<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1123/649>>
Acesso: 14 de jul. 2021

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 16 (1), p.109-116, 2003.

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre Antônio. **Estudo comparativo sobre as escolhas lexicais no português moçambicano e brasileiro: o caso dos verbos e substantivos comuns.** Revista Virtual Lingu@ Nostr@, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 23–43, 2019. Disponível em: <<https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/72>>
Acesso: 18 jul.2021

SANTOS, J. R. dos. **Quem ama literatura não estuda literatura.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-85139a22-8e10-4d23-8311-6b2eb2b64391>>
Acesso em: 01 fev. 2020.

SILVA, R. B. da. **Mia couto: a trajetória literária de um escritor entre fronteiras.** Revista África e Africanidades – Ano XII – n. 32, nov. 2019. Disponível em:
<<http://www.africaeaficanidades.com.br/>>
Acesso em: 01 fev. 2020.

SPERANDIO, Natália Elvira; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. **Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural.** Revista Revele. v.3, [S.L], 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revele/article/view/11262>>
Acesso: 19 mar.2021