

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

CONSOELO COSTA SOARES

**LEITURA LITERÁRIA E FOTONOVELAS:
ENTRELAÇAMENTOS PARA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CÁCERES-MT

2015

CONSOELO COSTA SOARES

**LEITURA LITERÁRIA E FOTONOVELAS:
ENTRELAÇAMENTOS PARA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª Dra. Olga Maria Castrillon Mendes.

CÁCERES-MT

2015

Soares, Consoelo Costa

Leitura literária e fotonovelas: entrelaçamentos para a constituição do leitor no Ensino Fundamental./Consoelo Costa Soares. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 170f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.
Orientadora: Olga Maria Castrillon Mendes

1. Leitura literária. 2. Texto literário – Ensino Fundamental. 3. Formação de leitor. 4. Fotonovelas - recriação I. Título.

CDU: 82:373.3

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

CONSOELO COSTA SOARES

**LEITURA LITERÁRIA E FOTONOVELAS: ENTRELAÇAMENTOS PARA A
CONSTITUIÇÃO DO LEITOR NO ESCNINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)



Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho (UNEMAT)



Dr. Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT)

APROVADO EM 04/08/2015

Dedico este trabalho a
minha mãe, Bela,
companheira de todas as
horas.

Ao meu esposo, Wancley,
paixão da minha vida.

Aos meus alunos que amo
muito!

Aos leitores Bruna, Deivid, Fernanda, Jéssica, Kauany, Kelly,
Luan, Lucas, Marlon, Pâmela, Renan, Rikelmy e Vanessa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por guiar os caminhos trilhados.

A minha mãe, Bela, por sempre me incentivar.

Ao meu esposo, Wancley, pelo amor, pelo incentivo, pelas leituras do trabalho, pela compreensão, e por tudo mais.

A minha irmã Keitiane por permitir-me momentos felizes com a **Sofia,** princesa que amo.

A minha orientadora, Olga Maria Castrilon Mendes, pela inteligência, integridade, firmeza, generosidade e sensibilidade. Obrigada por compartilhar sua riqueza de conhecimentos.

Ao Epaminondas de Matos Magalhães por aceitar sem hesitar, fazer parte da banca examinadora e contribuir com suas experiências com o texto literário na sala de aula.

Ao Genivaldo Rodrigues Sobrinho por imprimir seu olhar de pesquisador ao trabalho.

A todos os companheiros da escola Ovídio Miranda Brito por de uma forma ou de outra terem contribuído para o alcance dos objetivos desse trabalho. Em especial a **Ivani, Elizane, Laurinda, Adelina, Dileide,** meu muito obrigada.

As minhas amigas de quarto Deiziane, Gisele e Kelsse. Meninas, vocês tornaram esse percurso muitíssimo feliz, agradeço pelas contribuições teóricas, pelos conselhos, pelas trocas de experiências de práticas de sala de aula, pelos momentos nos espetinhos da vida, pelas risadas, pelos choros, pelas angustias, por tudo que vivemos nesses dois anos de estudos.

Sempre levarei vocês no meu coração!

Aos demais colegas da turma Azenilda, Célia, Claudio, Cleiton, Cleusinete, Eliane, Eloete Emanuele, Giselda, Janete, Marlene, Odair, Roseni e Vânia, gente amei conhecê-los. De uma forma ou de outra esse trabalho tem um pouquinho das experiências vividas com cada um de vocês.

**- Doutô! Doutô, mi arresponda
O qui é qui eu tô ouvindo?
Vosmicê leu a carta,
Ou não leu, tá mi inludindo?**

**- Doutô! Meu Deus! Seu Doutô,
Maria táva inucente?
Me arresponda prú favô?
Inucente! Sim, sinhô!
Matei Maria inucente!
Pruquê, seu Doutô, prୁquê?
Matei Maria somente
Pruquê não aprendi a lê!
Infiliz de quem não leu
Uma carta de ABC
Mangine agóra o Doutô
Quanto é grande o meu sofrê!
Sou duas vêz criminôso,
Qui castigo, seu Doutô!
Qui mizéra! Qui horrô!
Qui crime não sabê lê!!!.**

(Zé da Luz. Cunfissão de Cabôco, 1999, p. 138-139)

RESUMO

Neste estudo, propomos uma abordagem com o texto literário no ensino fundamental, com o objetivo de proporcionar aos alunos, a partir da atividade sistemática de leitura literária, mecanismos para que estes possam sair da condição de leitor decodificador, para aquele que toma a leitura como apropriação, invenção, produção de sentidos e, portanto, mais atento a sua consciência de mundo. Nestes termos, a proposta fundamenta-se na perspectiva literária, por meio da qual o trabalho com a Literatura **não** se restringe ao uso da obra de arte ficcional com o intuito unicamente pedagógico, pretexto para o estudo dos códigos que permitem a mecânica da leitura. Ao contrário, dialogamos com as contribuições teóricas de Barthes (1977), Bordini e Aguiar (1993) Candido (2004), Chartier (1994), Colomer (2007), Fischer (1987), Jauss (1994), Lajolo (2009), Sartre (1993), Todorov (2009), Zilberman (2008), Wolfgang Iser (1983), dentre outros, para propormos com este trabalho, um encontro entre texto e leitor no qual a literatura se manifesta como agente que proporciona *conhecimento do mundo e do ser*. Por outras palavras: o leitor aqui é tomado como ser participativo no processo de leitura, porque possui voz em seu contexto. Buscamos, assim, mecanismos para fazer emergir na sala de aula, um ambiente em que o leitor é aquele que reflete e debate sobre a obra que lê, ampliando seu horizonte de leitura e a sua compreensão sobre a sociedade que o cerca. Nessa perspectiva, discutimos algumas problemáticas que assolam o processo de ensino de Língua Portuguesa, abarcando as dificuldades socioeconômicas dos alunos, o tratamento dado ao texto literário em sala de aula e as políticas públicas de ensino, buscando com tais discussões, refletir sobre a importância da leitura literária no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, apresentamos subsídios como: estratégias de leitura e a elaboração de uma revista de fotonovelas, a fim de se proporcionar a formação do leitor através da prática social, já que os mecanismos de mediação de leitura ora apresentados e experienciados, pautam-se em procedimentos que permitem ao aluno, sair de um estado de fragmentação, para o de uma consciência de sua função social.

Palavras-chave: Leitura literária; fotonovelas; recriação; formação do leitor.

ABSTRACT

In this study we propose an approach to the literary text in elementary school, aiming to provide students from the systematic activity of literary reading, mechanisms so that they can leave the reader condition decoder, so that taking reading as ownership, invention and production of meanings, more connoisseur of his conscience over the world. Accordingly, the proposal is based on the literary perspective, through which work with literature is not restricted to the use of fictional art, with only pedagogical purpose, ie pretext for the study of codes that allow mechanical reading. Instead, we dialogue with the theoretical contributions of Barthes (1977), Bordini and Aguiar (1993) Candido (2004), Chartier (1994), Colomer (2007), Fischer (1987), Jauss (1994), Lajolo (2009) Sartre (1993), Todorov (2009), Zilberman (2008), Wolfgang Iser (1983), among others, to propose this work, a meeting between text and reader in which literature manifests itself as an agent that provides knowledge of the world and of being. In other words, the reader here is taken to be participating in the reading process, because it has voice in context. We seek thus mechanisms to emerge in the classroom, an environment in which the reader is one that reflects and debate on the work that reads, expanding its horizon of reading and their understanding of the society that surrounds it. From this perspective, we discuss some issues plaguing the Portuguese Language teaching process, encompassing socio-economic difficulties of the students, the treatment of literary texts in the classroom and the educational public policies, seeking with such discussions, to reflect on the importance of literary reading in the process of teaching and learning. Thus, we present subsidies as: reading strategies and the development of a fotonovelas magazine, in order to provide the reader's training through social practice, since the reading mediation mechanisms presented here / experienced, be guided in procedures that allow students to get out of a state of fragmentation, to an awareness of its social function.

Keywords: literary reading; fotonovelas; rebuilding; reader formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I – DA FAZENDA À ESCOLA: DA ESCOLA À FAZENDA	14
1.1 Primeiras histórias.....	14
1.2. Escola e comunidade.....	15
II - LEITURA E LITERATURA	25
2.1-Problemática anunciada.....	25
2.2- Em uma perspectiva literária	31
2.3-Fase preparatória da proposta de intervenção - Projeto.....	44
III - EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS	47
3.1 – Apresentação da Proposta- Literatura e Fotografia	47
3.2 – Procedimento Didático 1– Escolha das Narrativas	53
3.3 – Procedimento Didático 2 – Planejamento das Propostas de Leitura.....	58
3.4 – Procedimento Didático 3 –Leitura das Narrativas	60
3.4.1 – Experiência Literária I – Encontro entre o leitor e o Livro.....	61
3.4.2 – Experiência Literária II –Múltiplas Significações	66
3.4.3 – Experiência Literária III – Consciência do eu em relação ao outro.....	74
3.5 – Procedimento Didático 4 – Produção das Fotonovelas.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Antonio Candido. *O direito à literatura* (2004).

É certo que a literatura, enquanto produção artística, define-se como objeto de prazer e de fruição estética, como observamos em Coutinho (2008, p. 23) e Barthes (1987, p. 21-22) e que possui o poder de humanização como mostra Candido (2004, p.186), na epígrafe acima.

É certo também, que para podermos gozar do prazer, bem como do seu poder de humanização, é preciso que tenhamos acesso à leitura, que sejamos leitores. Nesse ponto, citamos as palavras de Ezequiel Teodoro da Silva (2005, p. 02), para o qual:

Nunca é demais lembrar que a leitura, para ser praticada pelo sujeito, precisa do ensino formal – é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior da inserção permanente do sujeito no mundo da escrita. Caso a escola patine, tropece ou caia nesse percurso, é muito provável que mais uma pessoa ficará para sempre fora das fronteiras desse mundo.

As palavras do autor, ora citado, justificam-se aqui, porque temos presenciado no contexto escolar justamente esses tropeços que dificultam, e até mesmo impedem que o aluno torne-se leitor. Entendemos por leitor, o sujeito que interpreta, tomando a leitura como invenção e produção de sentidos. (CHARTIER, 1994, p. 77). Ler não se restringe a decodificar os sinais da escrita, é preciso interagir com o texto preenchendo as suas lacunas, a partir das quais os sentidos se completam.

Segundo Wolfgang Iser (1983), é o diálogo entre texto e leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo. Entretanto, a escola ainda tropeça, e porque não dizer, muitas vezes cai ao trilhar os caminhos que darão sustentação para que o aluno/leitor amplie sua capacidade de dialogar com o texto.

Por essa razão, nosso objetivo delineou-se em possibilitar a uma turma do Ensino Fundamental pertencente à terceira fase do segundo ciclo (6º ano) da Escola Municipal Ovídio Miranda Brito no município de Pontes e Lacerda-MT, a experiência com a leitura literária, proporcionando a esses alunos os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Para esse intento, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos referentes à fotografia, mais especificamente ao seu uso como meio de comunicação, aliamos a leitura de textos literários à produção de fotonovelas, resultando como produto de externalização e compartilhamento das experiências com o texto literário uma Revista de Fotonovelas.

Desenvolvido no campo dos Estudos Literários deram embasamento teórico ao trabalho em sala de aula, bem como ao estudo apresentado aqui, pesquisadores que propõem a estética da recepção, teóricos da leitura, autores que estudam práticas de trabalho com o texto literário na escola, assim como levantamentos que informam sobre as condições necessárias para a formação do leitor, tais como: a eficiência das políticas educacionais, o estímulo familiar, o ambiente cultural, o esforço próprio do aluno entre outras questões.

Os caminhos trilhados neste trabalho estão divididos em três capítulos: capítulo 1 - **Da Fazenda à Escola: Da Escola à Fazenda**; capítulo 2 - **Leitura e Literatura**; capítulo 3 – **Experiências Literárias**.

No capítulo 1 – **Da Fazenda à Escola: Da Escola à Fazenda**, buscou-se mostrar as condições de produção em que a Escola Municipal Ovídio Miranda Brito encontra-se inserida, isto é, no perímetro de uma empresa privada denominada Fazenda Triângulo em Pontes e Lacerda - MT, na qual o trabalho foi desenvolvido com 28 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, falamos das relações entre a comunidade de moradores da fazenda e a escola, haja vista que esta tornou-se um refúgio para a comunidade, implicando na ampliação das suas competências para com os alunos, bem como familiares destes. Buscamos referências para discutir/entender essas relações em autores como Campos (2011), Tertuliano (2010), que discutem a evolução sócio-histórica da educação brasileira e por assim dizer as relações constituintes das instituições família e escola. Também contribuiu para as discussões Pierre Bourdieu (1998) com as pesquisas acerca do capital cultural do qual, entre outras proposições, depende o sucesso escolar.

No capítulo 2 – **Leitura e Literatura**, mostramos as problemáticas enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e, sobretudo, da leitura literária, a importância da literatura na escola, o papel do professor mediador de leitura, a relação entre texto e leitor, o método recepcional no processo de ensino de leitura, entre outras questões, sustentadas em pesquisas de autores como Abreu (2006), Barthes (1977), Bordini e Aguiar (1993), Candido (2004), Chartier (1994), Colomer (2003), Coelho (2000), Cosson (2014), Iser (1983), Jauss (1994), Fischer (1987), Lajolo (2004), Libâneo (2006), Lima (1981), Manguel (2004), Martins

(2012), Sartre (1993), Silva (2004), Todorov (2009), Zilberman (2009), Yunes 2003 entre outros.

No capítulo 3 – **Experiências Literárias**, apresentamos os relatos das experiências de leitura com o texto literário e análises de tais experiências. Assim, o capítulo subdivide-se nos seguintes tópicos: **3.1** – Apresentação da Proposta – Literatura e Fotografia; **3.2** – Procedimento Didático 1 – Escolha das Narrativas; **3.3** – Procedimento Didático 2 – Planejamento das Propostas de Leitura; **3.4** – Procedimento Didático 3 – Leitura das Narrativas; **3.4.1** – Experiência Literária I – Encontro entre o leitor e o Livro; **3.4.2** – Experiência Literária II – Múltiplas Significações; **3.4.3** – Experiência Literária III – Consciência do eu em relação ao outro; **3.5** – Procedimento Didático 4 – Produção das Fotonovelas.

Em suma, neste último capítulo, mostramos através das experiências de leitura com os alunos do 6ª ano da Escola Municipal Ovídio Miranda Brito, realizadas durante seis meses, como poderia se dar o trabalho com a literatura na escola, de modo que os alunos produzam uma passagem do leitor decodificador para o leitor crítico e mais atento à consciência de mundo.

Por fim, compõe ainda o trabalho as considerações finais, nas quais apresentamos os resultados obtidos com a experiência fruto do trabalho em sala de aula, bem como algumas reflexões que nos foram suscitadas.

I – DA FAZENDA À ESCOLA: DA ESCOLA À FAZENDA

1.1 Primeiras histórias

A Escola Municipal Ovídio Miranda Brito localiza-se na cidade de Pontes e Lacerda-MT, município situado a aproximadamente 420 quilômetros a oeste de Cuiabá. A Escola está inserida dentro de uma realidade muito particular. Encontra-se localizada no perímetro de uma empresa privada, denominada Fazenda Triângulo, parte de um dos projetos da Companhia Comercial OMB - Ovídio Miranda Brito.

A Fazenda Triângulo é formada por uma área de 15.500 hectares, sendo que boa parte destes hectares foram tomados por plantações de seringueira, uma árvore em que do seu tronco extrai-se o látex que, por coagulação espontânea ou por processos químico-industriais, se transforma no produto comercial denominado de borracha.

À época de sua edificação com a valorização do mercado da borracha, a empresa investiu seguidamente em projetos e pesquisa, a fim de expandir anualmente novos plantios. Para atender a demanda de produção do vasto seringal implantou-se uma usina de beneficiamento do látex em que foram empregados vários funcionários, tanto para o trabalho nos seringais como na usina.

A Escola se constituiu a partir da necessidade de dar assistência às famílias dos trabalhadores que passaram a residir nas vilas estabelecidas dentro da fazenda. A princípio foram construídas duas salas de aulas, banheiros sanitários e uma pequena sala que era utilizada como secretaria. Na época, a primeira turma compunha-se de dezoito crianças que recebiam aulas numa sala multisseriada.

No ano de 1984, foi preciso ampliar as estruturas da escola e devido ao aumento da demanda de alunos gerou a necessidade de legalizar a parte burocrática da instituição junto à Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda, através da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a Secretaria de Educação solicitou da Diretoria da Fazenda que escolhessem a denominação da escola. A Diretoria resolveu colocar o nome de Escola Municipal Ovídio Miranda Brito para homenagear o proprietário das terras, senhor Ovídio Miranda Brito, que tinha falecido em janeiro de 1983.

Atualmente, a Escola possui 10 salas de aula e atende alunos do 1º ao 3º ciclo, ou seja, desde a pré-escola – crianças de 4-5 anos, até a adolescência entre 12-15 anos. É mantida pela prefeitura do município de Pontes e Lacerda, através da Secretaria Municipal de Educação, e

conta com a parceria da Diretoria da Fazenda Triângulo em diversos aspectos, tais como a manutenção da infraestrutura e transporte escolar.

Com um quadro de aproximadamente 100 alunos, a Escola não vive hoje um dos seus melhores momentos, até o ano de 2013 havia em torno de 300 alunos. Em 2014-2015 esse número caiu consideravelmente. Isso deve-se em razão do desenvolvimento de novos empreendimentos na fazenda que não requer a mesma quantidade de mão de obra de outrora, com isso, muitos funcionários/pais foram demitidos afetando diretamente no quantitativo de alunos da escola.

Além disso, o fato dos alunos da escola serem exclusivamente moradores da fazenda, no qual o seu vínculo a esta, depende da permanência dos pais no emprego, tem-se tornado um desafio no que se refere ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este é rompido a cada vez que alunos deixam a escola. Em outros termos, a condição de produção dificulta ainda mais o processo, mas ainda assim, com todas as dificuldades advindas dessa relação Fazenda Triângulo (empresa privada) e a Escola Ovídio Miranda Brito, a escola tornou-se um refúgio à comunidade.

1.2. Escola e Comunidade

A Escola Ovídio Miranda Brito, que hoje possui aproximadamente 100 alunos, conta com um quadro de docentes formado por 10 professores, sendo 6 professores do Ensino Fundamental I que abrange desde Pré-escola ao 5º ano e 4 professores do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. A coordenação é composta por uma diretora e uma coordenadora. Há também uma secretária que é responsável não só pela documentação dos alunos da escola, mas também pelo laboratório de informática. Há também, dois colaboradores responsáveis pela manutenção da infraestrutura escolar (limpeza) e dois colaboradores responsáveis pela merenda escolar, além do motorista responsável pelo transporte dos docentes e demais funcionários.

Por ter um número pequeno de alunos a Escola funciona atualmente, apenas no período vespertino. No que se refere ao Ensino fundamental II, há 1 (um) docente para cada área do conhecimento, o que coloca os professores de cada área, responsáveis pelas 4 turmas do Ensino Fundamental II. No nosso caso, assumimos a disciplina Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e, para complementação de carga horária, nessas mesmas turmas, adiciona-se a disciplina de Artes.

A esse respeito salientamos, que essa relação da língua com as manifestações artísticas tem estimulado a inserção das crianças no mundo da linguagem e facilitado a compreensão de mundo, pois estes veem o funcionamento da língua para além da escritura. É uma forma de mostrar os vários caminhos que podemos trilhar por meio da linguagem, principalmente, em se tratando de linguagem literária, como veremos adiante na nossa proposta de trabalho com os alunos da escola.

Dentro desse contexto organizacional das demandas curriculares em que os docentes assumem outras disciplinas para complementação de carga horária, e em consequência possuem uma maior convivência com os alunos, ao longo dos anos, a Escola Ovídio Miranda Brito tornou-se um Refúgio para a comunidade de moradores da Fazenda Triângulo.

Isso pelo fato da Escola localizar-se a aproximadamente 30 km da zona urbana da cidade e o acesso não ser fácil para os moradores que dependem da condução oferecida pela empresa, de forma que há dias específicos para o deslocamento até a cidade, o que firmou uma relação muito forte entre comunidade e escola desde a sua constituição. O isolamento das famílias que ali viviam, provocado pela distância entre a comunidade e a zona urbana/cidade, desencadeou várias situações por meio das quais as famílias buscavam apoio na escola.

Assim, o grupo de pessoas que compõem o quadro administrativo da escola (docentes, coordenadores, secretária, colaboradores da limpeza, da merenda escolar, motorista) assume a responsabilidade de promover momentos de descontração e atividades culturais aos moradores. Desta forma, a Escola, assim como qualquer outra, conta com um calendário de festividades, porém, o diferencial é que tais festividades são proporcionadas em nível maior. A exemplo, temos os dias das mães, pais, crianças, festa junina, professor, etc todos comemorados com grande festa aberta a todos os moradores da fazenda.

As festas são regadas de muita comida, dança, torneios de jogos, apresentação das crianças com participação dos pais, direção escolar, todo corpo docente, administradores da empresa e às vezes, como é o caso da festa junina, conta com a presença da comunidade externa à fazenda. Tanto que a festa junina promovida pela Escola Ovídio Miranda Brito já fez parte do calendário de festividades da cidade de Pontes e Lacerda.

Diante desse cenário, a Escola tornou-se responsável não só por promover o Ensino, mas também por levar aos alunos, bem como a seus familiares a oportunidade de terem acesso a bens culturais, assumindo o papel de inserção social dos membros da comunidade que estão expostos às condições proporcionadas pelo ambiente de onde retiram o sustento familiar. São compelidos a viverem de acordo com o que o ambiente lhes permite, não tendo outras alternativas de melhores condições de vida.

Em síntese, vemos nesse contexto que a relação desenvolvida entre família e escola está diretamente ligada a fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Essas famílias fazem parte de um contexto determinado sócio-historicamente em que a educação brasileira, no início de sua trajetória, com seus determinantes sociopolíticos, serviu como instrumento de dominação e de exclusão da população economicamente menos favorecida.

A evolução sócio-histórica da educação brasileira nos mostra que nos primórdios de sua constituição, a escolarização, por assim dizer, era destinada somente a elite, tanto que segundo Ramos (2001), durante o período imperial, caracterizadas por um elitismo evidente, a educação e a escolarização das crianças de camadas populares eram consideradas desnecessárias. Essas crianças deveriam ser alvo de ações caritativas, aliadas a uma forte educação moral e religiosa, em outros termos, não eram vistas como tendo direito à escola regular e o futuro que lhes destinavam era o mundo do trabalho.

Essa ideia de escolarização somente para a elite perdurou por muito tempo, só após a democratização da escola pública obrigatória e gratuita, o acesso e a permanência de crianças de diferentes classes sociais foram se modificando significativamente. De acordo com Nogueira (2000), até a década de 1950, as desigualdades escolares entre a população eram evidentes, existiam os escolarizados e aqueles que estavam fora da escola.

Com a dita democratização do ensino os que estavam fora da escola agora tinham acesso a esta, mas segundo Tertuliano (2010, p. 35) por mais que se tentasse disponibilizar a instrução a todos, mesmo entre os escolarizados, ela nunca chegou a ser igual para todos. “Igualdade não foi a palavra de ordem em se tratando de escolarização, pois esta teve características diferenciadas para o povo e para a elite.”

Essa desigualdade quanto à escolarização dos alunos desencadeou outra situação pertinente ao ensino – **o sucesso ou o fracasso escolar** que são desencadeados por diversos fatores, mas, principalmente, os aliados a família e ao modo como a escola, enquanto instituição detentora de poder para a escolarização, conduz o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Tertuliano (2010, p. 37) esclarece que tais fatores “podem ser classificados como intraescolares ou extraescolares.”

Os intraescolares estão relacionados às questões de ordem pedagógica, dizem respeito,

[...] a prática pedagógica do professor com seus procedimentos didático-metodológicos, o currículo, o planejamento, a seleção e a organização de atividades pedagógicas trabalhadas no cotidiano escolar, o processo de avaliação, bem como as condições físicas e os recursos materiais disponíveis nas instituições. Ou seja, a escola vista em seu interior. (TERTULIANO, 2010, p. 37).

Em relação aos fatores extraescolares que contribuem para o aumento ou redução do sucesso escolar, a autora afirma que é importante focalizar, dentre outros, o contexto familiar no qual os alunos [...] estão inseridos e **as consequências escolares da não-existência, nesse contexto, de um capital cultural**. (TERTULIANO, 2010, p. 37, grifos nossos).

Vemos nessa perspectiva, a real necessidade de alinhamento entre esses dois fatores para o sucesso escolar, porque conforme a escola cumpre seu papel de construir conhecimento, a família de posse do seu capital cultural auxilia nesse processo. Todavia, como vimos anteriormente, nem todas as famílias, principalmente as de camadas populares, têm condições de contribuir para que isso aconteça de maneira satisfatória, uma que vez desde o estabelecimento da educação brasileira fora renegados a essas famílias, o direito de adquirirem o capital cultural que a escola prevê.

Assim, atualmente a escola tenta interferir nessa situação em busca de reverter ou ao menos minimizar os prejuízos causados por esse tempo em que as famílias de camadas populares ficaram sem acesso à escola e, por conseguinte, sem adquirir o capital cultural tão necessário para obtenção de melhores condições de vida, como é o caso da Escola Ovídio Miranda Brito em que ao acolher os familiares dos alunos, concedendo a estes apoio de toda ordem, extrapola sua capacidade de atuar apenas como aquela que constrói conhecimento.

Na concepção de Dubet (*apud* TERTULIANO, 2010, p. 38)

[...] para a escola, torna-se também um desafio cumprir a função que lhe é legitimada pela sociedade: transmissora dos diversos saberes acumulados pela humanidade, especialmente para os alunos provenientes de camadas populares, para as quais é a única transmissora do capital escolar.

Essas famílias de camadas populares, como é o caso das famílias moradoras da Fazenda Triângulo, que não tiveram oportunidade de adquirir o capital cultural de que se fala aqui, estas, assim como os alunos, necessitam de assistência. Por isso, diante deste cenário não há como os membros das famílias auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem, de forma que os filhos tenham um bom desempenho escolar.

Ampliando essa discussão, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (1998, p. 73) para o qual

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar à distribuição do

capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’.

Bourdieu (1998, p.74-75) afirma, ainda, que o sucesso escolar depende dentre outros fatores, do capital cultural previamente investido pela família e que esse capital se configura de três formas: o capital incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado é aquele que possui como elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações a respeito do mundo escolar, no qual o sujeito investe em si mesmo, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”.

Nesse estado do capital cultural, a família possui importante papel, é ela a responsável por transmiti-lo aos filhos e a garantia da obtenção ao capital cultural “só começa *desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural,” (Idem, 1998, p. 76). O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, a herança familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos, facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares.

Quanto ao capital cultural objetivado, se configura na transmissão de bens culturais materiais “tais como escritos, pinturas, monumentos etc., [...]. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica” (Idem, 1998, p. 77). Em outros termos, no estado de capital cultural objetivado adquirem-se os bens materiais, mas não os instrumentos necessários para usufruir destes. Tais instrumentos adquirem-se no estado de capital cultural incorporado, ter o objeto não significa saber utilizá-lo.

Já o capital cultural institucionalizado, é transmitido pelas instituições habilitadas para tal. Trata-se dos diplomas escolares que conferem aos portadores deste “um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador” (Idem, 1998, p. 78).

Relacionando esses três estados de capital cultural que segundo Bourdieu (1998), a obtenção ou não destes interferem para o sucesso ou fracasso escolar, com as condições de vida das famílias da Fazenda Triângulo, reiteramos que tais famílias não têm condições de oferecerem aos filhos o capital cultural, seja ele no estado incorporado, objetivado e

institucionalizado. Partindo da premissa de que não se dá o que não se tem, os membros dessas famílias, nas suas diversas composições (formadas apenas por pai, ou por mãe, com ambos os pais, ou somente avós, tios etc), estão na mesma situação dos seus filhos que vão para a escola. Não possuem o capital cultural, ou melhor, o capital escolar para transmiti-los aos filhos. Estes chegam à escola sem os instrumentos prévios para que a escola possa ampliar tais horizontes.

Para Tertuliano (2010, p. 55),

[...] os grupos mais favorecidos socialmente desenvolvem desde cedo as atitudes e competências que a escola espera de seus alunos, enquanto os menos favorecidos e mais distantes da cultura escolar precisam se aculturar no mundo estranho que é para eles o mundo escolar.

Em sendo um mundo estranho, para estes que não tiveram qualquer contato com a cultura escolar, o mundo escolar, nem sempre é considerado por eles como sendo a melhor alternativa de conseguirem uma vida melhor, tendo em vista que como afirma Bourdieu (1998) o que prevalece em muitos casos é “a escolha do necessário”, por possuírem necessidades materiais que lhes garantem a sobrevivência, consideram que tal materialidade é mais importante.

A esse respeito Nogueira e Nogueira (2006, p. 70, grifos nossos) afirmam:

[...] ocupando a posição mais dominada no espaço das classes sociais, as camadas populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida **marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais**, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros.

Não há o que se discutir quando o que está em jogo é a sobrevivência, a exemplo, no passado tivemos na escola Ovídio Miranda Brito o caso de um pai que quis retirar a filha da escola porque a mãe também conseguiu emprego para lidar com os seringais na própria fazenda triângulo. E como a família compunha-se de outras crianças em idade não escolar, a alternativa que esse pai viu, foi retirar a filha da escola, porque ela poderia cuidar dos irmãos enquanto que pai e mãe garantiam o sustento familiar. O fato só não se tornou real naquele momento, devido à intervenção da direção escolar e diretoria da fazenda, a partir do qual esta última, adotou como pré-requisito, para a permanência das famílias na empresa, a permanência também dos filhos na escola.

Tal posicionamento da direção surtiu efeito, mas não por muito tempo, porque quando esse pai conseguiu outro emprego em que ele e a esposa poderiam trabalhar, aumentando assim a renda familiar, este decidiu pedir demissão da empresa e foram morar em outra fazenda em que a filha não teria acesso à escola, mas teria o sustento garantido.

Vemos nessa situação o nítido funcionamento da “escolha do necessário”, enfatizada por Bourdieu (1998), para esse pai, a necessidade prevaleceu a escolarização, nesse sentido, enfatizamos que nesse contexto a relação escolarização e família de camadas populares é marcada pela condição da falta, da necessidade.

Na concepção de Tertuliano (2010, p. 56)

como consequência dessa visão, investem pouco no processo de escolarização de seus filhos. O sucesso escolar para elas é menos provável do que o fracasso por fatores de ordem econômica e social. O fator cultural joga de maneira determinante, uma vez que a bagagem cultural que trazem é distante da cultura legitimada pela escola. Os baixos investimentos no processo de escolarização se justificam por não haver garantia de retorno e, também, pelo fato de quando, e se este vier, poderá, por fatores sociais, não ser suficiente para elevar o nível socioeconômico da família.

Dito de outro modo, o não investimento das famílias (aqui nos referimos às famílias moradoras da Fazenda Triângulo) na escolarização dos filhos, não significa necessariamente que elas são omissas na educação dos seus filhos. Mas, são interpelados pelas condições de produção em que vivem. Há para essas famílias uma lógica de socialização que não é a mesma daquelas famílias que possuem um capital cultural e material a transmitir aos seus descendentes. No caso daquela família, por exemplo, para a qual a necessidade prevaleceu à escolarização, a sua lógica de socialização, ou melhor, de inserção social não passa necessariamente pela escolarização, e sim pela obtenção do sustento familiar de forma digna.

Nesse mesmo cenário, temos na escola aquelas famílias que como as demais, não possuem para oferecer aos filhos, o capital cultural que a instituição escola preconiza, apesar disso, reconhecem e veem na escolarização a única maneira de saírem dessa condição que tanto lhes priva de uma vida melhor. Por tudo isso, a responsabilidade do corpo docente e demais membros da escola, é ainda maior, perante a comunidade de alunos e pais que têm essa visão com relação ao ensino.

Todos os membros da escola estão diretamente ligados à vida escolar e particular dos alunos. É na escola que (alunos, pais e demais familiares) buscam apoio de toda ordem, seja de cunho particular ou comunitário, sempre há algum professor ou coordenador atentos aos problemas familiares dos alunos. Nessa perspectiva, as ações internas da escola funcionam

como elemento catalisador da família e de toda a comunidade, contribuindo com o trabalho de orientação e assistência.

A exemplo, já tivemos palestras sobre higiene pessoal, higiene bucal, prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, prevenção quanto ao uso de drogas lícitas e ilícitas, sexualidade na adolescência, gravidez na adolescência, bom comportamento na escola e com a família, assistência médica em parceria com a Diretoria da Fazenda e a Secretaria de Saúde do município, cursos de artesanatos, corte costura, entre outras atividades.

Diante desse panorama das atividades realizadas pela escola Ovídio Miranda Brito, bem como do perfil da comunidade escolar ora apresentado, percebe-se que a relação família-escola que se faz presente perpassa por fatores distintos e determinantes no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. De um lado temos famílias de camadas populares que não possuem o capital cultural, necessário ao sucesso escolar, entretanto veem na escola a possibilidade de alcançá-lo.

E por outro lado, vemos também, nessas mesmas famílias dificuldades relacionadas à educação moral dos filhos. Em outras palavras, há a necessidade de lidar ao mesmo tempo, com os problemas comportamentais dos alunos, uma vez que, para tais famílias, a escola é a única responsável pela educação do filhos, seja esta relacionada à construção de conhecimentos, seja relacionada à educação ética e moral.

Com relação à educação voltada para os diversos conhecimentos, isto é, pautada na formação de capital cultural, já dissemos aqui que tais famílias não possuem condições de contribuir nesse processo devido aos vários fatores já mencionados também, porém quando falamos em questões comportamentais, acreditamos que estas famílias podem, interferir para que os filhos entendam a necessidade de se respeitar os colegas, os professores e demais membros da escola. Todavia, isso não acontece e a escola se vê imersa em várias outras atividades que a distancia da sua principal atividade, que é proporcionar mecanismos para o êxito da escolarização.

Sobre o assunto, ancoramo-nos nos estudos de Alexandre Resende Campos (2011), para o qual essas questões ditas de ordem comportamental, que a escola vem enfrentando, é um reflexo das mudanças na sociedade atual. Se antes, os valores e conhecimentos relacionados às práticas profissionais e morais eram apreendidas no seio familiar, de acordo com o autor, com o surgimento das máquinas, com a divisão social do trabalho advinda com o capitalismo, esse modelo de educação familiar passa a ser insuficiente para atender ao ideal de uma sociedade moderna e civilizada. Assim, o pesquisador afirma que

Os conhecimentos tinham que ser aprimorados e especificados de forma a atender às novas demandas desenvolvimentistas. É nesse cenário, propiciado a partir do século XVII, com a origem das cidades modernas, que a instituição escolar ganhou importância e passou a **ser vista como uma continuação da educação familiar**. No momento em que a família deixou de ser a única responsável pela educação dos filhos, a escola assumiu a responsabilidade pelos **conhecimentos técnicos e científicos**. (CAMPOS, 2011, p. 3, grifos nossos).

Diante dessa nova necessidade social, pensou-se a relação entre escola e família como complementares, em que a eficácia educacional depende da união dessas duas instituições. A família encarrega-se da educação moral, afetiva, ideológica enquanto que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social,” como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 em seu primeiro artigo, parágrafo segundo. Além disso, a referida Lei no seu artigo 2º diz:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 01 – grifo nosso).

Em sendo dever da família e do Estado, ambas as instituições possuem responsabilidades com o ensino, no entanto, atualmente a escola é a maior se não a única, responsável pela educação no país, devido à instituição família sofrer grandes mudanças, como a inserção da mulher no mercado de trabalho em que a mesma deixa de dedicar-se exclusivamente ao lar para ajudar no sustento da família.

Se antes os papéis exercidos dentro da família eram bem definidos, hoje pai e mãe assumem responsabilidades no mercado de trabalho, em razão disso, em muitos casos, crianças e adolescentes ficam aos cuidados de parentes (avós, tios), estranhos (empregados) ou das chamadas babás eletrônicas, como a TV e a Internet, vendo seus pais somente à noite.

Há também, casos de famílias desestruturadas socioeconomicamente e que não conseguem auxiliar nas dificuldades dos filhos, como é o caso da maioria das famílias moradoras da Fazenda Triângulo. Enfim, são diversas mudanças que ocorreram no seio familiar, tornando a escola cada vez mais responsável pela formação do indivíduo, seja no âmbito relacionado aos valores morais e éticos – ditos de responsabilidade da família – seja em questões relacionadas ao conhecimento científico, dever da escola.

Em decorrência disso, a escola segue à revelia do que se espera como desempenho mínimo necessário ao exercício do papel social dos agentes responsáveis pelo produto final do ensino, como é o caso da Escola Ovídio Miranda Brito. As questões de ordem familiar estão ligadas à escola de tal modo, que os professores e coordenadores não dão conta de exercer seu papel de forma mais contundente, deixando muito a desejar, apesar dos esforços. Para ensinar o mínimo, há a necessidade, antes de tudo, de dar assistência às famílias que têm a escola como única esperança de melhorias das condições de vida, um refúgio.

Ao pensar nessas condições as quais a escola se encontra (aqui nos referimos em especial à Escola Ovídio Miranda Brito), é que somos levados a propor alternativas, caminhos etc, que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, em virtude de que todos os fatores até agora mencionados (educação das camadas populares, falta de capital cultural, relação familiar, relação escola e família entre outros que ainda serão discutidos), contribuíram para a formulação de um panorama não almejado para o ensino. Em outros termos, isso significa dizer que o processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos não apresenta índices satisfatórios.

E em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, isso não é diferente. No ensino desta, enfrentamos um grande problema – a não obtenção da habilidade de leitura dos nossos alunos. Nessa perspectiva, a proposta que apresentaremos adiante, é pautada no desenvolvimento da **Leitura Literária**. Acreditamos ser esta, um instrumento enérgico, que pode auxiliá-los nesse processo de aprendizagem.

II - LEITURA E LITERATURA

2.1-Problemática Anunciada

A docência nos permite vivenciar vários percalços sejam eles de cunho afetivo emocional, ou relacionados às próprias atividades de ensino. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa isso, talvez, seja mais assustador. Existe, ideologicamente arraigada a ideia de que o Professor de Língua Portuguesa é responsável pelo fracasso do aluno nas demais áreas do conhecimento. Isso é tão real que os mecanismos de avaliação da qualidade do ensino (Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA etc), tomam como base a disciplina de Língua Portuguesa.

Diante desse cenário, o docente se sente ainda mais responsabilizado quando se depara com situações adversas que fogem àquilo que se espera do processo de ensino aprendizagem. Um exemplo de tal situação é o caso da não habilidade de leitura de nossos alunos, citado anteriormente, e que diagnosticamos logo nas primeiras aulas do ano letivo 2014, quando realizamos atividades de leitura nas quatro turmas em que lecionamos (6º, 7º, 8º e 9º anos). Uma dessas turmas 6º ano, formada por 28 alunos, chamou-nos a atenção diante do seguinte ocorrido.

A proposta inicial era que os alunos fossem à biblioteca, escolhessem um texto para leitura e o apresentassem à turma. A princípio ficaram entusiasmados com a ideia de escolher o texto, porém o momento da leitura que deveria ser feita individualmente causou certo desconforto em 50% por cento dos alunos.

Ao questioná-los a fim de entender o ocorrido, foram unânimes em dizer que não entendiam muito bem o que estava escrito, que sabiam “ler”, mas não entendiam. Isso nos fez perceber que esses alunos, mesmo estando na 3ª fase do segundo ciclo 6º ano, ainda não tinham totalmente o domínio da Leitura, apenas decifravam o código escrito, não conseguindo ir adiante. Por isso, a leitura para eles era tomada apenas como decodificação e não como produção de sentidos. A atividade não surtiu efeito e qualquer outra que envolvesse o exercício da leitura individual causaria a mesma sensação de impotência.

Tal situação nos causou grande inquietação que se tornou ainda maior, quando consultamos os documentos oficiais, a fim de entender o processo, ou seja, qual deveria ser o nível de leitura dos alunos nessa fase do ensino?

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem hoje como alicerce os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que foram elaborados pelo Ministério da Educação- MEC (1997, p. 04, grifos nossos) com o objetivo de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual **como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres**”.

O PCN de Língua Portuguesa visa “servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate” (1997, p. 15). A escola deve se constituir em lugar de alternativas particularizadas, de inserção social, cujo primeiro passo é o domínio dos códigos linguísticos. E esse domínio está além da simples interpretação dos signos do alfabeto, é produzir sentidos, ou melhor, ler.

Aprender e colocar em uso os mecanismos próprios da língua de uso como a leitura, é necessário. Ao domínio do instrumento de comunicação se liga o domínio do mundo que surge da vivência de cada um, assim a leitura é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito está inserido. A aprendizagem desta, está ligada ao processo de formação geral de um sujeito e sua capacitação dentro da sociedade, como por exemplo: a atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro da família ou no trabalho, está extremamente ligada às experiências vivenciadas.

É em busca das bases conceituais que direcionam o trabalho docente que recorremos ao referido documento para fundamentar esta pesquisa, uma vez que o nosso objetivo primeiro era, não só entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura previsto nos documentos oficiais, mas pensar uma proposta de intervenção que contribuísse para o desenvolvimento dos alunos como leitores, dada a relevância da leitura para a constituição/vivência do sujeito em sociedade.

Assim, iniciamos o estudo a partir do PCN do 1º ciclo até o 3º ciclo, buscando a concepção de leitor posta no documento. O documento do 2º ciclo, no que se refere à leitura, bem como ao leitor, traz os seguintes dizeres:

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de **leitura** e de **escrita com maior independência**. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. **Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.** (BRASIL, 1997, p. 75, grifos nossos).

Por outro lado, o PCN do 3º ciclo aborda o assunto sob a seguinte perspectiva:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. **Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.** [...]

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. **O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.** (BRASIL, 1998, p.70).

Diante dessas considerações elencadas nos PCNs notamos que, no 2º ciclo (3ª e 4ª séries) já se espera que o aluno consiga ler com autonomia e no 3º ciclo (5ª e 6ª séries) que este seja um *leitor competente*.

No entanto, essa não foi a realidade que encontramos um *leitor competente*, ao contrário, os alunos ainda não possuíam essas habilidades, tanto que muitos, ainda, estão no plano da decodificação, assim, é evidente que esse contexto foge ao esperado, mesmo a decodificação sendo necessária nesse processo de leitura, esta, por si só não é suficiente, tanto que Maria Helena Martins afirma (2012, p. 32) que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, é impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente”. Há que se pensar em leitura para além da decodificação, já que ela (leitura), é o pilar de sustentação do processo de ensino aprendizagem.

Todavia, o contexto educacional da escola a que nos referimos nesta pesquisa, que não afeta somente a ela, mas a todo o sistema educacional de Mato Grosso, não instrumentaliza o docente, bem como os demais agentes responsáveis pelo ensino, com os elementos necessários a que o processo se concretize em sua totalidade, ou mesmo em parte dele.

Em decorrência disso, constantemente nos deparamos com situações como as citadas anteriormente, alunos que mesmo estando em um nível de ensino mais adiantado não conseguem “utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar”. (BRASIL, 1998, p. 75). Apesar do que está previsto na legislação, não possuem as habilidades necessárias para acompanhar as atividades de leitura no nível em que se encontram.

Isso tem acarretado grandes problemas, tanto para o professor de Língua Portuguesa (que todos julgam ser o responsável para resolver o problema da leitura/escrita na escola),

quanto para o aluno, a falta de habilidades mínimas para a compreensão do texto, lhe acompanha no decorrer dos anos subsequentes.

Essa condição de impotência do professor, bem como do aluno está relacionada a vários fatores já discutidos anteriormente, mas faz-se necessário apontarmos outra problemática que também contribui para obtenção dos diagnósticos ora citados.

Refere-se ao sistema educacional vigente em Mato Grosso em que se adota o método de escola ciclada, para o qual os alunos tendo ou não as habilidades necessárias para progredir nas séries/anos posteriores, estes automaticamente são inseridos na próxima fase do ensino. É a chamada “enturmação por idade”. Isso acontece porque a escola organizada por Ciclos de Formação Humana prevê que o aluno cumpra o ensino fundamental em nove anos. Trata-se de um processo dividido em 3 ciclos, sendo que cada ciclo é composto por três anos. Assim, o primeiro ciclo é correspondente à infância, sendo que o pré-requisito para ingresso no 1º ano, é os alunos terem idade entre 6 -7anos, no 2º ano: idade entre 7-8 anos; e no 3º ano: idade entre 8- 9 anos.

O segundo ciclo é referente à pré-adolescência e também está dividido em 3 anos, no 1º ano os alunos devem ter idade entre 9-10 anos, no 2º ano: idade entre 10-11 anos, e no 3º ano: idade entre 11-12 anos e, por fim, o terceiro ciclo é alusivo à adolescência, no qual no 1º ano os alunos têm idade entre 12-13 anos, no 2º ano: idade entre 13-14 anos e no 3º ano: idade entre 14-15 anos, completando-se desta forma, o ciclo de formação humana de nove anos.

Essa organização estrutural em que se prioriza a idade dos alunos, nem sempre traz benefícios para estes, como vimos anteriormente, os alunos do 6º ano que compõem essa pesquisa, fazem parte desse processo organizacional e por isso, trazem com eles as marcas de tal sistema. Foram inseridos em uma série/ano sem terem as habilidades que o próprio sistema educacional julga necessárias, como ler autonomamente.

Ao analisar o documento que estabelece as normas aplicáveis para organização curricular dos ciclos, constante na Resolução n. 262/02-CEE/MT, que dá ênfase ao critério de formação dos ciclos, temos o seguinte texto:

Art. 7º - Para efeito de composição das turmas de cada ciclo, tomar-se-á por referência, de maneira articulada e cumulativamente, os seguintes fatores:

I. a faixa etária;

II. a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, a maturidade intelectual e afetiva e a multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos/as;
III. a consideração da vivência e do aproveitamento escolar anterior. (MATO GROSSO, Res. nº 262/02, p. 03, grifos nossos).

Desta forma, vemos que o primeiro critério de organização das turmas é a faixa etária dos discentes, desconsiderando na prática os outros dois fatores. Mesmo que o aluno não tenha condições de ler e escrever, por exemplo, estes veem-se inseridos em um ambiente alheio às suas necessidades. Quando o discente está em uma série/ano que não corresponde com as habilidades que possui naquele dado contexto, conseqüentemente este não consegue obter desenvolvimento, por lhe faltar o conhecimento anterior. E a cada ano que o aluno progride sem esses conhecimentos, ele acumula um déficit ainda maior, a ponto de se chegar ao Ensino Médio, sem ao menos saber ler e escrever, como temos visto acontecer diuturnamente.

Além disso, a defasagem entre as oportunidades a serem oferecidas e o que está estabelecido nas normas escolares, encontram-se, ainda, ligadas a outros fatores externos como os já discutidos anteriormente, que envolvem questões socioeconômicas, psicológicas, emocionais, de ordem familiar, relacionamento com os colegas e docentes, enfim, que devem ser analisadas caso a caso para que a escola tenha condições de intervir, proporcionando a eficácia do processo de ensino aprendizagem.

Todavia, essa análise ou diagnóstico dos alunos com dificuldades nem sempre acontece, resultando na inserção destes nos anos/séries posteriores, levando consigo as carências que não foram possíveis suprir, causando assim enormes prejuízos ao discente, como os mencionados anteriormente.

Essa situação se confirma, ao analisarmos os históricos escolares dos alunos aos quais nos referimos inicialmente. Constatamos que estes vieram para a escola, oriundos de escolas que adotam o referido método. Em decorrência disso, notamos a ineficácia da condução dos ciclos de formação humana, ao não se cumprir o que o método da escola ciclada prevê como: assistência a alunos com dificuldades, a presença de outros profissionais na escola como psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, o alto número de alunos por turma, falta de estruturas físicas adequadas, qualificação eficaz de todos os profissionais da educação não somente dos professores, uma vez que as qualificações hoje existentes, na sua grande maioria, não passam de cursinhos mal planejados e sem propósitos concretos.

É devido a todas essas problemáticas que elencamos no decorrer desta pesquisa, que a proposta a ser apresentada no próximo capítulo, é de intervenção nesse processo em que o ensino e aprendizagem da leitura, por exemplo, é comprometido em função desses diversos fatores, bem como de regras impostas por um sistema educacional, que teoricamente prevê uma educação de qualidade, mas devido às inúmeras falhas deste, na prática não funciona.

Como podemos observar, ainda, na matéria do jornal Gazeta Digital publicada em 2011 que discute o assunto e traz depoimentos de pessoas preocupadas com a falácia do método:

Alunos de até 15 anos matriculados na rede de ensino de Mato Grosso não sabem ler, nem escrever e estão à beira de ir para o Ensino Médio em condições de analfabetismo funcional. Pais, professores, diretores e entidades de classe estão preocupados com a situação, já que a política de Ciclos de Formação Humana passou a obrigar este ano que o estudante seja "enturmado", ou seja, matriculado nas turmas conforme a idade e **não mais pelo nível de conhecimento como era no sistema de séries.**

Marinete da Cruz, 39, está preocupada com o desenvolvimento da filha desde que o ano letivo começou. No fluxo normal dos 9 anos de estudo, Ludimily da Cruz Olini, 12, era para ser matriculada no 1º ano do 2º ciclo, mas por causa da "enturmação" ocupa uma cadeira em uma turma de 3º ano do 2º ciclo. Para entendimento, era como se a menina tivesse saído da 4ª série e ido direto para a 6ª série, mesmo que acusasse dificuldades. **Marinete reclama que a escola não oferece aula de reforço e, à medida que o ano vai passando, a filha não consegue avançar para a junção das letras e formar as sílabas para leitura de uma palavra.**¹

A matéria citada foi publicada no Jornal Gazeta Digital de Mato Grosso no ano de 2011, apesar disso ainda em 2014-2015 enfrentamos os mesmos problemas referentes ao modo como o método de Ciclos de Formação Humana é conduzido, tendo em vista que como se afirma, no documento oficial de orientação pelo Estado para organização curricular com vistas ao sistema de escola ciclada,

Um dos princípios da Política Educacional do estado de Mato Grosso organizada por Ciclos de Formação Humana é garantir aos alunos o acesso, **a permanência** na escola com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, **assegurando a terminalidade no Ensino Fundamental em 9 anos de estudo.** (MATO GROSSO, 2013, p. 01 grifos nosso).

Observamos, ao analisar os documentos referentes aos Ciclos de Formação Humana, bem como as reais condições de ensino vigentes, que o maior princípio que tal sistema educacional garante, é a permanência dos alunos na escola, tanto que de acordo com as orientações estaduais

A frequência mínima obrigatória para os alunos é de 75%, sendo que o cálculo deve ser efetuado sobre as 2.400h, ou seja, o cômputo de 25% de faltas é considerado no ciclo e não ano a ano, de modo que a somatória das faltas seja computada pelo sistema ao final de cada ciclo. (MATO GROSSO, 2013, p. 08).

¹Amanda Alves. Estudantes com 15 anos não sabem ler e escrever. Jornal Gazeta Digital – Mato Grosso, 2011. (Grifos nossos) Optamos pelo Jornal Gazeta devido à matéria evidenciar a realidade de Mato Grosso.

Em síntese, em um interstício de 3 anos que é a duração de cada ciclo, o aluno pode não ir à escola por um ano, que no ano seguinte ele será inserido de acordo com sua idade no ano/série correspondente, sem prejuízos a sua permanência na escola. Em outros termos, tal sistema educacional, no modo como é regido no Estado, não visa à qualidade do ensino e sim à quantidade de aprovações.

Diante dos aspectos apontados nos documentos oficiais que regem o processo de aprendizagem na escola, no que se refere aos interesses do Estado, bem como às questões elencadas anteriormente, alusivas à relação família/escola da forma como está posta, vimos a necessidade de refletir sobre uma proposta de intervenção nesse processo em que o aluno deveria ser o maior beneficiado, entretanto, como vimos, este é o maior prejudicado, como os alunos da Escola Ovídio Miranda Brito, que por medidas do Estado, devido ao ciclo de formação humana, estão no 6º ano, mas ainda não possuem a principal habilidade para tal: **A Leitura.**

Nessa perspectiva, projetamos desenvolver atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura. Assim, dentre as quatro turmas em que lecionamos escolhemos o 6º ano com 28 alunos, para desenvolvermos o projeto **A leitura literária e fotonovelas: entrelaçamentos para a constituição do leitor no ensino fundamental**, visando a proporcionar a partir da atividade sistemática de **Leitura Literária** o desenvolvimento de habilidades para a constituição do aluno leitor, daquele que toma a leitura como apropriação, invenção e produção de sentidos. Para tanto, faz-se necessário expormos algumas questões que vão ao encontro com o ideal do projeto a ser apresentado a seguir.

2.2- Em uma Perspectiva Literária

A proposta de intervenção que apresentaremos adiante, pensada para os alunos do 6º ano, visa ao desenvolvimento da leitura, pautando-se na perspectiva literária, mais especificamente sobre o modo como o texto literário pode contribuir para o desenvolvimento do leitor, tanto em relação ao ato de ler, quanto ao modo como essa leitura provoca no leitor inquietações, a partir das quais estes produzem conhecimento. Em síntese, ancoramo-nos na perspectiva literária por considerar que a literatura pode proporcionar maior possibilidade de alcance do conhecimento e contribuir para a formação do indivíduo.

Ao pensarmos em leitura de textos literários, começemos por falar do leitor, “ser leitor, papel que enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações

individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO, 1999, p. 14). Trata-se de uma função social porque a sociedade desde o advento da escrita tomou a leitura “como habilidade necessária à formação moral das pessoas” (Idem, p.16). Contudo, ao buscarmos informações sobre o processo de formação da leitura no Brasil constatamos que a nossa sociedade desde os primórdios da colonização pensou a educação com uma importância secundária, tanto que Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999) ao falarem sobre esse período, afirmam que tínhamos aqui uma colônia sem imprensa e sem livros e que até 1808 praticamente inexistia a história da imprensa no Brasil, o que dificultou a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes.

Além disso, na concepção das autoras,

Só existem o *leitor*, enquanto papel de materialidade histórica, e *leitura*, enquanto prática coletiva, **em sociedades de recorte burguês**, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e **na valorização da família, do trabalho e da educação**. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p.16, grifos nossos).

Entretanto, ainda não tínhamos no Brasil, essas práticas necessárias à formação de uma sociedade leitora, como a valorização da família, visto que segundo Lajolo e Zilberman (1999), é no seio desta que se intensifica o gosto pela leitura. A valorização do trabalho, o qual permitia ao público ser consumidor de uma mercadoria específica, como os livros, e por fim na valorização da educação. É somente por meio desta que o “negócio de livros passou a contar com uma clientela capaz de consumir os produtos, isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler” (Idem, 1999, p.14).

Esse fato de que no Brasil pensou-se em uma sociedade leitora tardiamente, acarretou prejuízos que se arrastam até hoje, no que diz respeito ao sistema cultural, visto que, conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009) “no plano cultural, persistiu a precariedade dos meios de produção intelectual” (p. 12) e, conseqüentemente, o acesso a esta produção. O que dificultou a expansão da leitura como prática social, naquele dado contexto.

Em outras palavras, o leitor de hoje, ou melhor, esse não leitor carrega consigo uma herança que inibe a sua constituição como tal (leitor), e o resultado disso é o que vivenciamos nas escolas; alunos não leitores e professores desesperados em intervir nessa situação.

Por isso, pensar o leitor como aquele que está inserido em uma sociedade que ainda caminha em busca de alternativas de incentivo à leitura é essencial, tendo em vista que nossos alunos “leitores” são aqueles que em sua grande maioria não conseguem compreender o texto,

porque apenas decodificam os signos linguísticos, tornando a leitura restrita e incompleta. “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2012, p. 13). A leitura não é somente um produto que se decodifica trata-se de um processo de produção de sentidos, cujo trabalho está a cargo do leitor.

Nessa acepção, abordamos os estudos de Maria Helena Martins (2012), em que o ato de ler envolve também os gestos, os sons, as sensações, as emoções, os sentimentos, enfim, a leitura é vista pela autora como um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor participa com todas as suas capacidades, a fim de apreender as mais diversas formas de expressão. A esse respeito Eliana Yunes afirma (2003, p. 42), que “todo tempo estamos lendo – ler é uma condição de sobrevivência. Aos homens que não leem, e não apenas o verbal, não é fácil sobreviver”.

Ainda mais, em se tratando de uma sociedade em que a circulação da **Leitura Literária** deu-se tardiamente, de modo que se restringiu por muito tempo a uma minoria. Segundo Alberto Manguel (1997, p. 163), limitava-se o acesso à leitura devido ao poder proporcionado por esta, tanto que este afirma:

Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no **poder da palavra escrita**. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. [...] Mais importante: esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado.

Considerando que a “a arte da leitura não pode ser desaprendida”, (Idem, p. 163) o melhor recurso encontrado para a manutenção do poder era limitando seu alcance. Por isso, ainda hoje convivemos com os resquícios dessa ação de extirpar a leitura do convívio da grande massa, principalmente em se tratando da leitura literária, desta que permite ao leitor ampliar seus horizontes de expectativas, na medida em que este participa das relações textuais e, por conseguinte, adquire conhecimento dessa fonte enriquecedora que é o texto literário.

Em outros termos, a literatura, como afirma Wolfgang Iser (1983), além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais. Por isso, a necessidade de se pensar no papel do seu leitor, que nem sempre teve participação nas relações com texto, a estética tradicional e as teorias norteadoras das análises literárias desconsideravam o leitor, fazendo com que os estudos oscilassem entre o autor e a

obra. No primeiro caso, interessadas no universo do escritor, quando a biografia ganhava importância. No segundo, a obra era vista fora de todo o contexto histórico, e a linguagem, o estilo, a estrutura e a textualidade eram priorizados em prejuízo do mundo do autor, de uma forma ou de outra, não se considerava a figura do leitor.

Contudo, segundo Teresa Colomer (2003, p. 92), “a teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, centrados na análise da obra, para a teoria da recepção e a da pragmática literária, que incluem a figura do leitor e o contexto social da produção e o uso da literatura”.

Se antes, a teorização literária não previa o leitor, com a “Estética da Recepção” proposta por Jauss (1994) este cumpre papel fundamental no sistema literário composto por obra, autor e leitor. A teoria da recepção não prevê o texto como o único elemento da tessitura literária. Entende a Literatura como processo de produção, recepção e comunicação, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra, leitor e o sentido daí resultante.

Jauss (1994) afirma, ainda, que qualquer obra de arte literária só será efetivamente recriada ou “concretizada”, quando o leitor a legitimar. O leitor passa a ter um papel para além do simples ato de ler, vem dele a possibilidade real de interpretação e de constituição dos sentidos do texto. Há uma relação dialógica em que o autor fornece pistas que permitem ao leitor deslocar os sentidos do texto, constituindo assim a interpretação deste.

Contudo, essa relevância dada ao leitor pode dar margem à ideia de que a interpretação do texto é um ato subjetivo, livre de condicionantes textuais, porém, ainda seguindo a proposta de Teresa Colomer (2003, p. 96, grifos nossos),

[...] é certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas estes espaços **não se oferece a imaginação arbitrária**: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. O texto implica um ‘leitor modelo’, mas o prevê como um ‘leitor cooperativo’, e, nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua, uma enciclopédia, um gênero ou um léxico, até uma competência interpretativa que não apenas se pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas.

Nessa acepção, observamos que mesmo com o protagonismo dado ao leitor, ainda há que se considerar as insígnias textuais. Por isso, a importância do docente nesse processo que prevê a ação participativa do aluno/leitor. Sendo o professor mediador de leitura, cabe a ele orientar e demonstrar ao aluno que o texto pode trazer múltiplos sentidos, entretanto são sentidos previstos no texto.

Roger Chartier (1994, p. 77) seguiu essa ideia em suas contribuições a esta linha de reflexão ao dizer que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Ler

é saber interpretar, a partir da interpretação, compreender e por meio da compreensão produzir significados.

Esta é a concepção/conceito de leitura que nos sustenta ao pensarmos em leitura literária, e na sua capacidade de tirar o leitor do nada e conceder a ele caminhos de se pensar e enxergar as coisas do mundo de outro modo. Segundo Rildo Cosson:

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 17).

O texto literário possui dentre as suas várias funções, uma maior, que é a de “tornar o mundo compreensível”, como fala Cosson (2014, p.17), uma vez que a literatura assume muitos saberes, proporcionando ao leitor o conhecimento. Conhecimento por assim dizer libertador, porque permite ao homem transgredir o poder constituído pela linguagem e ir além, saindo do lugar comum imposto por/pela linguagem, para figurar na terceira margem na qual podemos nos constituir enquanto seres humanos melhores.

Desta forma, é possível pensar que a literatura contribui para a formação do homem, porque além de lhe proporcionar outros caminhos de se conhecer as coisas, as pessoas e o mundo, o texto literário possui um caráter humanizador, isto é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tornar-se mais humano significa compreender a sociedade que nos circunda e saber enfrentar os problemas advindos das relações sociais. A leitura de textos literários, nos municia para esses enfrentamentos porque desperta não necessariamente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade a que o ser humano é muitas vezes submetido. Em outras palavras, é o que Antônio Candido trata por processo de humanização pela arte. Por isso, o texto literário adquire

relevância nas atividades de ensino e na necessidade de seu uso na escola, tendo em vista que é um bem *incompressível*², um direito.

Contudo, apesar de apresentar essa relevância para o ensino, na escola ainda não se reconhece essa capacidade transformadora do texto literário, deixando-o à margem em função de práticas que, muitas vezes, não contribuem para a formação do aluno leitor, nem tampouco um aluno consciente de seu papel social e crítico perante as posturas pessoais.

Apesar da eficácia da literatura defendida por Candido, esta vem perdendo cada vez mais seu espaço na escola, devido a vários fatores que envolvem o modo como o ensino literário é conduzido em sala de aula. A esse respeito Tzvetan Todorov (2009, p. 33) afirma que:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”). Arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

O ensino literário hoje, em muitos casos, ainda é pautado no estudo da forma, da história literária, da crítica sobre o texto, enfim, não se dá a devida atenção ao texto propriamente dito.

Além disso, há os demais fatores que contribuem para a negação do texto literário em sala de aula, como a divisão de espaço/tempo com a disciplina de Língua Portuguesa, bem como com outros materiais ditos mais interessantes como os filmes, revistas, jornais, canções populares, a mídia eletrônica e mesmo a adoção, por parte do Estado, de medidas para se formar mão de obra.

Nesse ponto, há uma forte tendência para que a escola torne-se profissionalizante, momento em que a literatura perde ainda mais seu espaço, por ser considerada por muitos apenas como meio de fruição. O que não condiz com a função da arte, bem como da literatura enquanto manifestação desta. Mesmo com um “um resíduo mágico” sem o qual “a arte deixa de ser arte”, a sua função, como afirma Ernest Fischer (1987, p. 17) é de “clarificar as relações sociais, de esclarecer os homens nas sociedades que se tornam obscuras, de ajudar os homens a reconhecer e a transformar a realidade social”.

² Bens incompressíveis segundo Antonio Candido são aqueles que não podem ser negados a ninguém, aqueles que asseguram a nossa sobrevivência tanto física quanto espiritual. O direito à Literatura. *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p. 174.

Ao tomar a literatura apenas como meio de fruição, a escola deixou de reconhecer o texto literário como mecanismo de constituição do sujeito, no pensamento de Candido, fator de humanização. Assim, quando se fala em literatura como arte que humaniza, compartilhamos dos argumentos colocados por Fischer (1987) que vê a arte como realidade social que pode transformar o homem de um estado de fragmentação a um estado de consciência de sua função social.

Não mais aquela ideia de arte como algo sublime que transcende os domínios da vida e mascara a realidade, “o trabalho, para um artista, é um processo altamente consciente e racional no fim do qual a obra de arte surge como uma realidade dominada e nunca como um estado de embriagante inspiração” (FISCHER, op. cit., p. 12).

A concepção de arte que se sustenta é aquela que confronta o homem com a realidade, possibilitando que ele olhe as contradições do mundo e faça suas escolhas. A função da arte, como fala J. P. Sartre (1993) é revelar uma realidade até então desconhecida. Por isso, segundo Fischer (op. Cit., p. 10), “a arte tem sido e sempre será necessária”. Essa arte, no caso a literatura, está tomada pelo uso que o artista (escritor) faz da linguagem.

Por outro lado, Roland Barthes (2002, p. 20-21) acredita no poder da escritura como poder da palavra enquanto fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.
 Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

A relação leitor/texto proposta pelo crítico caracteriza o caráter plurissignificativo do texto que leva o leitor a outros lugares em que os espaços vazios são preenchidos pelo poder (re)criador, tornando o ato da leitura um processo de *saber com sabor* só proporcionado por essa mobilização de sentidos, necessária ao processo de desenvolvimento da leitura.

À revelia destas concepções, o que se tem atualmente na escola, como demonstrado inicialmente, são crianças e jovens que chegam a determinadas fases do ensino sem ter as habilidades básicas para sua formação enquanto cidadão, inserido em um meio social em que “desde a antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens em circulação – fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura”. (ZILBERMAN, 2009, p. 23).

E esse lugar de relevância da leitura permanece e é cada vez maior, tendo em vista que para termos acesso ou domínio dos saberes científicos, podendo participar das comunidades do conhecimento, é preciso termos acesso ao mundo da escrita. “O domínio da escrita e, junto com ela, das competências do ler e escrever assume uma importância quase que vital para o entendimento do mundo, para a participação social e, logicamente, para o exercício da cidadania” de que fala Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 46).

Diante disso, reiteramos a importância da leitura literária para a constituição desse leitor capaz de entender o social e de exercer sua cidadania, como bem diz Regina Zilberman (2000, p.17-18): Sim, a Literatura Educa, porque “favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

Nessa perspectiva, vale retomar a reflexão sobre papel do professor/mediador desse processo do ensino, tendo em vista que este, primeiramente precisa enfrentar esse atual cenário educacional desfavorável ao texto literário com o intuito de resgatar o lugar da literatura na escola e com isso utilizá-la em favor do ensino, uma vez que, “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. (ZILBERMAN, 2008, p. 22).

Expor o aluno à matéria-prima literária é responsabilidade da escola enquanto instituição, mas também do professor responsável por mediar o ensino. Ao docente cabe criar condições para que o aluno consiga apropriar-se do texto literário no seu sentido mais amplo. Em outras palavras, “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2014, p. 29), é preciso ir além do que está posto, trata-se de uma busca plena de sentidos, tendo em vista que apenas decodificar não atinge os objetivos do ensino da leitura que a própria escola julga necessário.

Assim, pensar a leitura literária em sala de aula para a constituição do leitor é considerar todas essas questões, que de uma forma ou de outra, estão interligadas e precisam ser discutidas como tal, para que possamos aliar teoria e prática, fator fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

Diante das necessidades da turma do (6º ano) apresentadas/discutidas em tópicos anteriores, a proposta de intervenção buscou esse alinhamento entre teoria e prática, no sentido de que, ao considerar que o texto literário proporciona conhecimento e acima de tudo tem seu papel humanizador, aliamos a leitura de textos literários à produção de fotonovelas.

Desta forma, a fim de sustentar essa proposta de trabalho com o texto literário, tomamos como pressuposto teórico o Método Recepcional, partir da abordagem dos teóricos

Hans Robert Jauss (1994), e Wolfgang Iser (1983) como já mostramos em outra ocasião. Para esses teóricos, o leitor é considerado elemento fundamental no processo da leitura, porque a interpretação que este dará ao texto lido estará vinculada à sua experiência de vida e à sua experiência como leitor.

Essa relação do leitor com o texto escrito, segundo a estética da recepção, serve como base para se repensar o fenômeno literário e a história da literatura. “A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecidos *post festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. (JAUSS, 1994, p. 24).

Pensando em oportunizar aos discentes do 6º ano, esse experimentar dinâmico da obra literária, é que aliamos o método recepcional às propostas de mediação de leitura, sugeridas por Rildo Cosson (2014), no qual o processo de leitura deve ser conduzido, também, considerando o leitor como agente participativo, e definidor das fases e etapas envolvidas. Assim, vemos a relevância de mostrarmos como tais métodos/estratégias se configuram e, sobretudo, se completaram para que conseguíssemos pensar em uma prática pedagógica da leitura de textos literários que oportunizasse aos alunos a sua autonomia como leitor.

Bordini e Aguiar (1993), ao tratar do método recepcional aponta que o leitor é participativo no processo de leitura, porque possui voz em seu contexto. Esse leitor é aquele que reflete e debate sobre a obra que lê, ampliando seu horizonte de expectativa. Deste modo, o referido método contempla as seguintes etapas: **Determinação do horizonte de expectativas:** Momento em que o docente, por meio de atividades que levem os alunos a exporem seus valores em termos de crenças, modismos, estilo de vida, preferências de lazer, interesses específicos quanto à leitura, reconhece as necessidades da turma com a qual lida, a fim de se pensar, esquematizar e propor estratégias que auxiliarão no processo de condução da leitura em sala de aula.

A segunda etapa do método refere-se ao **Atendimento do horizonte de expectativas.** Nessa fase, ao reconhecer as preferências literárias da turma, segundo Bordini e Aguiar (1993) o docente deverá proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado pelos alunos, isto é, os textos com quais eles possuem maior familiaridade. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos pelos alunos e de seu agrado.

O atendimento do horizonte de expectativas é trabalhar em primeiro plano, com o conhecimento prévio dos alunos. Sendo assim, quanto à escolha dos textos literários, segundo

as autoras, podem ser ofertados a eles, textos cujos temas ou composição, estejam no rol de preferências deles, na própria literatura ou em outros meios de expressão, como na televisão, quadrinhos, folclore, música, jogos, enfim, é uma forma de conduzir o aluno ao texto literário, uma vez que partiremos daquilo que o aluno já conhece e gosta, para aquilo que ele não conhece e supostamente não gosta.

Em relação às estratégias de ensino, estas devem contemplar técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo, posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brincadeiras de roda, jogos competitivos, enfim, nesse aspecto, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar o conhecimento deles, variando os passos ou finalidades.

Após o atendimento do horizonte de expectativas, a próxima etapa é o rompimento destas, trata-se da **Ruptura do horizonte de expectativas** que consiste em apresentar ao discente aquilo que ele ainda não conhece, porém, na concepção de Bordini e Aguiar (1993) essa introdução do desconhecido deve dar continuidade à etapa anterior, por meio do oferecimento de textos que se assemelhem aos lidos anteriormente em apenas um aspecto, tais como: ou em relação ao tema, a estrutura ou a linguagem. E, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.

A próxima etapa trata-se do **Questionamento do horizonte de expectativas**. Essa é a ocasião em que a turma, juntamente com o docente, faz uma análise do material lido. Trata-se de discutir quais foram os textos que os alunos encontraram maior dificuldade no processo de leitura, exigindo um nível mais alto de reflexão, e um maior grau de satisfação perante a descoberta de seus possíveis sentidos.

Nesta etapa, há a análise tanto do material estudado, se gostaram ou não e por qual motivo, quanto em relação ao comportamento da turma diante dos textos lidos. É a hora de detectar os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos. Desse trabalho de autoexame, surgirão perspectivas sobre os aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para o campo da vida real dos jovens leitores.

Para as autoras, este é o momento dos alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles

facilidade de entendimento do texto e/ou abriam-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados, é a análise do entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos por meio das leituras realizadas e a sua vivência.

Por fim, o Método Recepcional propõe a fase de **Ampliação do horizonte de expectativas**, como a própria definição diz, trata-se de ampliar o horizonte de expectativas resultante da análise entre leitura e vida feita anteriormente. Ao perceber que as leituras realizadas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, nessa fase, os alunos entendem as alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Comparando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, podem verificar que suas exigências tornaram-se maiores, bem como suas capacidades/habilidades para a compreensão do desconhecido.

Ter conhecimento de que são capazes de ir além do que está posto, ultrapassando os limites do explícito, é o que dá aos alunos a sustentação para que busquem novos textos com temas e composições mais complexos para atender as expectativas agora ampliadas. Noutra formulação, o Método Recepcional propõe que a cada vez que chegamos ao nível de ampliação dos horizontes de expectativas, este seja retomado em sua fase inicial, claro que com outras finalidades e estratégias, para que o trabalho com a leitura literária, esteja em um ato contínuo de evolução, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.

Porém, para que isso aconteça, é preciso que o docente leve em consideração duas questões, que na concepção de Bordini e Aguiar (1993), a primeira refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o aluno recebe, o que exige do professor que esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de romper com essa realidade.

Já a segunda questão está relacionada à importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

Como dissemos anteriormente, essa proposta de intervenção foi pensada de acordo com esse Método Recepcional aliando-o às propostas de mediação de leitura, sugeridas por Rildo Cosson (2014), nesta o autor propõe que conduzamos o processo de leitura de modo sistematizado, na sua concepção “é necessário que sejam sistematizados em um todo que

permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade que estão inseridos”. (COSSON, 2014, p. 46). Assim, o trabalho com o texto literário deve pautar-se na aprendizagem da literatura, que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra. Por isso, visando a articular esse pressuposto para torná-lo presente na escola, Cosson (2014) sistematiza as atividades de leitura literária em etapas que contempla os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste em preparar o aluno para a leitura do texto. Trata-se de estabelecer laços com o texto que se vai ler. Pode-se utilizar como elemento de motivação o tema do texto a ser trabalhado.

Quanto à **introdução**, esta refere-se à apresentação da obra e do autor, é o momento em que antes mesmo de se começar a leitura apresenta-se aos alunos de forma sucinta o autor, bem como o texto (condições de produção) para que o aluno não adentre o texto sem essas informações necessárias a qualquer leitura.

A esse respeito Cosson (2014) explica que mesmo a introdução, sendo uma atividade relativamente simples, o professor deve atentar-se para algumas questões para que esta não torne-se improdutiva, como: a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula da vida do escritor, afinal nosso objeto é o texto. Outro cuidado é com relação à apresentação da obra, não basta trazê-la aos alunos sem falar da sua importância, além disso, é relevante apresentá-la fisicamente ao alunos, chamando a atenção para a leitura da capa, da orelha do livro e de outros elementos que introduzem a obra.

O próximo passo é **a leitura**. De acordo com Cosson (2014), a leitura é um processo que precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Por isso, propõem-se os intervalos de leitura, que consistem em pausas durante a leitura do texto, a fim de fornecer aos alunos um auxílio. Os intervalos são determinados de acordo com a dimensão do texto. Em sendo textos curtos estes devem ser feitos em sala de aula mesmo. Com relação a textos extensos, a leitura é realizada parte extraclasse e parte em sala de aula e são definidos os momentos de intervalos em sala de aula.

Esses intervalos podem ser realizados em forma de questionamentos, apresentação de textos menores que tenham ligação com o texto maior para ampliar as possibilidades de leitura, esclarecimentos de dúvidas quanto à composição textual, leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo, para ser trabalhado estilisticamente em microanálise, enfim os intervalos, na perspectiva do autor, servirão como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura, por meio do qual o professor poderá resolver problemas relacionados ao vocabulário, à

estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração, que sem ela os sentidos não se manifestam e não se completam.

Por fim, a sequência de leitura proposta por Cosson (2014) contempla o passo da **interpretação**. O estudioso enfatiza que sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em obstáculo a ser ultrapassado, esta deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha paulatinamente a decifração do texto e tem seu ápice na apreensão global da obra ou texto, é o que autor denomina de encontro do leitor com a obra, momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.

Em relação ao momento externo, este é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido. Na escola, perante os pressupostos de Cosson (2014), é preciso que haja o compartilhamento dessa interpretação e ampliação dos sentidos construídos individualmente.

E isso se dá por meio dessa materialização da interpretação, que pode ser realizada de diversas formas, e a partir de diferentes materiais, seja em forma de desenho, música, escrita, dança, no nosso caso fotonovelas, enfim as possibilidades de registro da interpretação podem e devem ser pensadas juntamente com a turma. O importante é que sejam compartilhadas, é o ato de compartilhar que permite a ampliação dessa interpretação.

A respeito dessa sequência, o autor esclarece que esta tem o objetivo de apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias as serem usadas nas aulas de literatura, por isso, trata-se de uma sequência exemplar e não modelar que deve ser seguida cegamente sem alterações. Pensando nisso, esclarecemos que tal sequência nos serviu apenas como exemplo.

Como já observamos antes, nossa proposta de intervenção buscou embasamento teórico, que nos concedesse caminhos de se refletir e propor um trabalho significativo com o texto literário. Nessa perspectiva, tanto o Método Recepcional apresentado por Bordini e Aguiar (1993), quanto a proposta de sistematização da leitura literária sugerida por Cosson (2014), serviram-nos como embasamento teórico para lidarmos de forma significativa, com a aprendizagem, da literatura a qual nos permite experienciar o mundo por meio da palavra.

Em outros termos, assim como a estética da recepção, citada anteriormente, tem seu foco no leitor, nossa proposta também se fundamenta nessa relação de produção do conhecimento, assim passaremos a descrevê-la no capítulo seguinte.

2.3-Fase Preparatória da Proposta de Intervenção - Projeto

O projeto que descreveremos a seguir com a delimitação de todas as etapas de execução só foi possível na medida em que houve o desenvolvimento das atividades, até chegarmos a um ideal de proposta, o projeto primeiro passou por várias reformulações.

Somente conseguimos delineá-lo com todas as etapas, contando com as três fases do processo, antes, durante e após a realização deste. Um trabalho que envolve diversos alunos cada qual com suas especificidades, além das condições de produção que fazem parte do processo, não tem e não pode ter um único caminho.

Há a necessidade de ir e vir nas propostas, e foi este o percurso que traçamos. A começar pela escolha dos textos, ou melhor, pela modalidade de textos, se trabalharíamos com textos mais longos, como as narrativas de aventura, ou se optaríamos por textos curtos como contos, crônicas, fábulas etc, ou ainda a poesia, tudo isso, considerando os sujeitos na faixa de idade de 12-13 anos, visto que “a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes”. (BORDINI E AGUIAR, 1993, p. 19).

A definição da modalidade de texto deu-se depois de muito observá-los na sala de aula. Percebemos que pendiam para textos em prosa e curtos, dada as dificuldades que tinham com relação à leitura, os textos longos eram um desestímulo para eles, em virtude de não conseguirem lê-los completamente, os sentidos não se configuravam. Sendo assim, a escolha deu-se pelas narrativas curtas, o que possibilitou considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Se os alunos tinham maior familiaridade com as narrativas curtas, considerar essa prerrogativa foi relevante, porque o trabalho com a leitura, deve ser pensado de modo que se atenda todos os fatores que o envolve, desde a escolha dos materiais a serem lidos, ao modo como acontece a mediação do docente, a fim de conceder aos alunos instrumentos que lhes permitirão compreender e produzir conhecimento, a partir dos textos lidos. Por isso, outro fator que influenciou na construção da proposta foi a seleção dos textos. Textos de quais autores levaríamos para sala de aula?

Considerando que a turma compunha-se de diferentes leitores, no sentido de que havia aqueles que possuíam maiores habilidades de leitura e outros quase nenhuma, e considerando ainda, que as obras de arte literária ganham seus leitores porque despertam o seu interesse, seja pela linguagem empregada, pelo tema, pelo gênero, seja por qualquer outra razão, ao propormos um trabalho com a leitura do texto literário com pré-adolescentes e adolescentes é

imprescindível que abordemos as peculiaridades da literatura que desperta o interesse desse público leitor, a literatura infanto-juvenil.

Optamos por trabalhar com a literatura infanto-juvenil. Hoje, esta não possui o caráter pedagógico de outrora, no qual era para atender as necessidades de educar nos moldes vigentes, ao contrário, como Zilberman e Lajolo (2006) afirmam uma das inovações mais importantes da Literatura Infanto-Juvenil contemporânea brasileira, é a incorporação à língua literária, do coloquial e da oralidade, herança lobatiana, que provoca a aproximação da criança ao texto artístico.

Além das inovações pertinentes aos temas e à linguagem, a Literatura infanto-juvenil contemporânea vale-se dos aspectos gráficos, não apenas como um mero complemento, mas estabelecendo uma relação dialógica entre o texto verbal e o não verbal, de forma plurissignificativa e polissêmica, ao expressar determinadas experiências humanas ou sociais.

Optamos em levar para os alunos textos de autores como Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Lygia Bonjuga, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Moacyr Scliar, Luiz Fernando Veríssimo, Ziraldo, entre outros, que dedicam parte das suas produções para esse público jovem, levando em consideração a função exercida pela linguagem na construção do texto. Em síntese, decidimos nos apropriar de textos que proporcionassem, além do prazer, o “estranhamento” de que fala Fischer (op. Cit.), seu crescimento enquanto leitor, podendo assim haver a ampliação de seus horizontes de leitura e de sua capacidade enquanto ser humano e social.

Outro fator que contribuiu para a reformulação do projeto inicial foi a incerteza sobre a escolha de uma temática específica para compor as narrativas, ou leríamos textos de temáticas diversas? A resolução dessa incerteza também deu-se na sala de aula, antes mesmo, de começar o projeto, ou melhor, de sequer, comentar sobre este com os alunos, procurávamos averiguar quais as suas preferências.

Assim, em atividades em que líamos para a turma textos de diversas temáticas, sendo que cada dia explorávamos uma, percebemos que não poderíamos conduzir o projeto pensando apenas em uma temática, existia na turma, uma dificuldade imensa em obtermos um consenso. Sempre na escolha da leitura diária, havia algum grupo de alunos que preferia tal temática e não outra e isso de certa maneira gerava atrito entre eles.

Essa turma em particular, destacava-se das outras, havia entre eles uma grande rivalidade. Se dividiam em grupos e só se relacionavam entre os integrantes dos grupos e cada grupo, tentava sempre se impor sobre o outro. Pensando nessa particularidade, optamos por

não especificar uma temática para as narrativas, estas seriam de livre escolha dos alunos, que poderiam decidir entre seus pares.

Outro fator a ser considerado quando se pensa em desenvolver uma proposta de intervenção como esta é o tempo. Por ser desenvolvida nas dependências de uma escola, esta possui um calendário específico o qual devemos considerar, tendo em vista, não só o cumprimento do calendário, mas também, devido ao fato de que ao se definir uma turma (no nosso caso 6º ano), a composição desta é somente por um ano letivo, sendo que para o próximo, não é possível termos a garantia, por diversas razões, que esses alunos comporão a mesma turma do ano seguinte.

Sendo assim, foi preciso considerarmos o tempo, de mais ou menos seis meses a nossa disposição, de forma que nossa proposta de produzir uma revista de fotonovelas (a qual explicitaremos adiante como se originou) tivesse suas etapas que consistiam em leitura e produção, contempladas igualmente. Ou seja, o tempo é um fator importantíssimo a se considerar, tendo em vista que, se não houver esse mecanismo de pensar o tempo para cada etapa da proposta, incorremos no risco de deixar fases e caminhos importantes em detrimento de outros com um grau de relevância menor.

Vale enfatizar que essa fase de elaboração da proposta de intervenção, trata-se do momento de determinação dos horizontes de expectativas dos alunos. Retomando os preceitos do Método Recepcional, nesta etapa o docente verifica quais as preferências dos alunos, desde as relacionadas às crenças, modismos etc, até seus interesses com relação à leitura.

Assim, delineadas todas essas questões desde a escolha do recorte, visando a leitura literária, passando pela seleção da modalidade de texto a ser lido, temática, tempo, planejamento prévio das atividades etc, começamos a transfigurar para o papel todas estas ideias, o que resultou no projeto, cujo desenvolvimento e análise passaremos a descrever a seguir.

III - EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

3.1 – Apresentação da Proposta- Literatura e Fotografia

Reiteramos, aqui, que a turma para a qual projetamos a proposta de trabalho com a leitura literária, trata-se de uma turma pertencente a terceira fase do segundo ciclo 6º ano, composta por 28 alunos. A proposta que se fundamenta na perspectiva literária, por meio da qual concebemos a leitura como produção sentidos, deu-se ao diagnosticarmos em sala de aula a falta de habilidades desses alunos em desenvolver a leitura como tal.

Nossa proposta foi pensada com o intuito de proporcionar a eles mecanismos para que conseguissem deslocar os sentidos do texto, para que tomassem o ato de ler como transcendente aos códigos linguísticos.

Entretanto, quando falamos para os alunos em realizarmos um trabalho voltada para leitura, ouvimos diversas manifestações de desinteresse. Prevalencia na sala de aula uma espécie de rejeição quando o assunto era ler, e ler em sala de aula então, era extremamente desagradável para eles. Mas, por que isso acontece? Por que a sala de aula não está sendo lugar privilegiado para a leitura?

Ao conversamos com os alunos sobre a relação destes com a leitura, percebemos duas questões que julgamos terem sido determinantes para a construção desse sentimento de rejeição. Primeiro, porque não tiveram na sua vida familiar um contato com o domínio da língua culta, as informações a respeito do mundo escolar, e da cultura bem como o contato com o texto propriamente dito, isto é, não tiveram o capital cultural de que fala Bourdieu (1998).

Já o segundo fator determinante, refere-se ao tratamento dado a leitura na escola, principalmente, a leitura literária. A esta, como já dissemos nesta pesquisa, não é dado a atenção necessária, em virtude de práticas conteudistas que a escola julga ter maior relevância. E além disso, quando se dá atenção à leitura, muitas vezes ela é tomada apenas como conteúdo. O que a torna uma atividade mecânica sem propósito e desinteressante para os alunos.

Buscamos tomar a leitura na sala de aula não apenas como conteúdo, mas como componente constitutivo desse ambiente escolar que é a sala de aula. Buscamos uma prática que se ocupasse de desburocratizar a leitura, permitindo que ela acontecesse, em sua magia, também dentro da escola, na sala de aula. O campo da leitura e, principalmente, da leitura literária não pode ser reduzida a tortuosidade de ler para saber. Parece contraditório, pois até aqui víamos dizendo o quanto a leitura literária nos proporciona conhecimento. Sim, nos

proporciona, mas a problemática arraigada nessa questão é tornar esse discurso (ler para saber) uma tarefa amarga para nossos alunos.

Ao focar na leitura crítica, a escola muitas vezes cria um imaginário de que o aluno leitor precisa submeter-se a uma série de comandos, como regras de leitura, conhecer autores, responder provas, fazer questionários, não há prazer em ler. O imaginário que fica é o apresentado pelos alunos do 6º ano, rejeição: “Ler é chato, dá sono, é difícil”. Do modo como a leitura é muitas vezes conduzida na sala de aula, mata-se o prazer, para conquistar o conhecimento.

A sala de aula, bem como a escola de modo geral deve ser vista como um espaço de leitura, mas de leitura agradável, em que o aluno/leitor precisa ser protagonista. Ao contrário, teremos o aluno que se vê obrigado a uma leitura que ele não deseja e o professor insatisfeito por não notar resultados em suas práticas.

Em outros termos, pensar a leitura literária na escola está muito além, das frentes: ler para conhecer e ler por prazer, esta perpassa por uma questão de maior complexidade, que é o leitor. Segundo José Carlos Fernandes (2010, p. 40)

Este é o ponto de onde se deve partir. Desconsiderar o leitor é retrocesso, é sonegação de massa crítica. Sem dizer que o leitor funciona como o fiel da balança. Tendo ele como medida de todas as coisas se resolve o impasse entre a turma do prazer e a criticidade.

O leitor deve ser o ponto de partida e chegada, é por ele e com ele que conseguimos traçar os caminhos em que ler é prazer e conhecimento concomitantemente. São objetivos complementares e não contraditórios, por isso ampliamos nosso leque metodológico, levando para sala de aula outras linguagens – no caso a fotografia – para contribuir com este processo de desenvolvimento da leitura.

Ao pensarmos nos alunos do 6º ano como “leitores” desinteressados e que viam as práticas de leitura como enfadonhas e chatas, constatamos que poderíamos aliar a fotografia, uma linguagem que eles conhecem e utilizam, à leitura de textos literários. A proposta se constituiu em produzir uma revista de fotonovelas.

A fotonovela foi uma modalidade de texto muito difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, segundo Angeluccia Bernardes Habert (1974, p.17), é uma forma de narrativa que utiliza foto e texto. Ainda segundo a autora, a fotonovela nasceu na Itália na década de 1940 como subproduto do cinema: as primeiras publicações nesse formato (fotos e legendas mostrando as falas dos personagens) foram cartazes de filmes.

No início do seu surgimento no Brasil, não eram produções próprias e sim importadas da Itália, mas na década de 1960 já se produzia fotonovelas próprias, com temas e personagens brasileiros. Como afirma Isabel Silva Sampaio (2008, p.01) em sua tese de doutoramento, “no segundo semestre de 1970, as revistas que publicavam fotonovelas no Brasil ocupavam o segundo lugar em tiragem e circulação [...] se forem somadas as tiragens de todas as revistas de fotonovela da época, as cifras mensais ultrapassam um milhão de exemplares.”

As fotonovelas cativaram um grande público da época. Habert (1974, p.09), afirma que as pessoas liam fotonovelas em momentos de lazer ou em pleno trabalho, liam-se fotonovelas nos trens, nos ônibus, ou nas salas de espera, em toda a parte. A respeito dessa grande aceitação do público para com as fotonovelas, Sampaio (2008), esclarece que ao observar as fotonovelas e conversando com os leitores entrevistados para sua pesquisa,

o principal motivo de busca dessa leitura, que aparece com clareza nas entrevistas realizadas, [...] é a sua condição de “janela para o mundo”, um mundo diferente daquele vivenciado no cotidiano dos leitores, e que lhes permitia acessar novas informações, trabalhar seu imaginário e construir sua identidade a partir de outros modelos e, com isso, diferenciar-se. (SAMPAIO, 2008, p. 68).

Além disso, segundo a autora, a combinação entre texto e imagem também foi um dos fatores determinantes para o sucesso dessas revistas.

Pensando nessa combinação entre texto e imagem, e sobretudo considerando o que Feldman-Bianco e Leite (1998) discutem ao dizerem que a imagem, seja ela eternizada em pintura, desenho ou fotografia, resultado da observação do real ou do imaginário, visualizada manual ou eletronicamente, imóvel ou vibrante, é indispensável em qualquer processo de ensino-aprendizagem, vimos nessa modalidade de texto a oportunidade de trazer os alunos para perto do texto literário, devido à fotografia, linguagem não verbal, estar totalmente arraigada a vida dos nossos alunos, seja na escola ou no ambiente familiar.

A fotografia cumpre hoje um papel de altíssima relevância em nossa sociedade, seja como documento histórico, preservação da memória, ilustração da realidade, enfim com o advento da câmera digital, ela tornou-se cada vez mais presente na vida das pessoas. E com relação aos nossos alunos, ela é objeto de integração social, em outras palavras, fotografar-se e fotografar o outro tem se tornado uma atividade que está além do simples ato de apertar um botão de uma máquina, há todo um ritual para que isso aconteça.

Nossos alunos criam situações para serem eternizadas pela fotografia. As meninas, por exemplo, arrumam o cabelo, se maquiagem, criam diversos olhares (sedutor, sarcástico, sincero,

feliz, chateado), além disso, os lábios estão sempre em evidência em forma de biquinho, um grande sorriso, mostrando língua, etc. Quanto aos meninos, isso não é diferente. Eles também têm um ritual para se apresentarem diante da câmera. Há aqueles que sempre fazem cara de bravos, outros preferem os gestos bem masculinos como mostrar os músculos, e também há aqueles que se sentem os verdadeiros galãs diante da câmera.

Essas encenações realizadas por eles, a fim de registro fotográfico, dizem muito sobre nossos alunos. Eles colocam em evidência o que sentem, conseqüentemente, o ato de registrar esses sentimentos via fotografia é uma maneira que encontraram de manifestá-los. A esse respeito Santaella e Nöth (2012, p. 15) citam que: “Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram [...]”, e a fotografia se inclui nessas imagens como forma de representação.

Conectado a esse desejo de se representar por meio da fotografia, está a necessidade de compartilhar essa imagem. Dessa maneira, o compartilhamento do registro fotográfico perpassa por vários níveis, desde a amostragem para os colegas, na própria câmera ou celular, até a publicação dessas fotografias nas redes sociais, que é o ápice motivacional da produção fotográfica deles. Essa imagem que diz dos/para nossos alunos torna-se cada vez mais objeto de admiração deles, e não só porque permite a construção de registro, mas também, por permitir a manipulação deste.

Dessa maneira, a fotografia está inserida no rol de aparatos tecnológicos que permeiam a escola, e devemos saber lidar com eles. De acordo com Marc Prensky (2001), os alunos de hoje são nativos digitais, isto é, todos falantes da língua digital, tanto que, mesmo as crianças que ainda não dominam o código escrito, já dominam a linguagem digital, e por que não dizer a fotográfica, já que esta se constitui digitalmente.

As fotografias do modo como as conhecemos anteriormente, produzidas em máquinas analógicas em que era preciso revelá-las para vê-las, não fizeram e nem fazem parte do convívio dos nossos alunos. Eles nasceram na era digital, e esta tem lhes influenciado de diversas maneiras, mas principalmente, nas atitudes de ordem comportamental.

A escola não pode estar alheia a essas mudanças, do contrário incorremos no risco de não falarmos a mesma língua dos nossos alunos. A era digital impõe novas formas de acesso ao conhecimento para além da palavra dita e escrita. Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente, a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada, a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento.

No que diz respeito ao trabalho com o texto literário, Keila de Quadros Schermack (2012, p. 02) assevera que “a formação de leitores literários não está desvinculada dos suportes midiáticos e das diferentes linguagens. Pressupõe também, o ato de estimular o gosto pela leitura unindo a literatura e os novos suportes tecnológicos”.

A esses suportes tecnológicos incluímos a fotografia, que ao longo da sua história passou por grandes transformações e hoje alcança boa parcela da sociedade que a tem como instrumento de comunicação visual, independentemente de classes sociais, tanto que os alunos da escola Ovídio Miranda Brito, mesmo com todas as dificuldades já elencadas aqui, fazem parte desse grupo para os quais a fotografia é uma linguagem que utilizam como meio de manifestação de impressões pessoais, também se comunicam por/pela imagem.

É nessa perspectiva que atribuímos destaque ao nosso papel enquanto docentes mediadores de aprendizagens. Não podemos menosprezar o fato dos jovens dominarem os suportes tecnológicos. Ao contrário, devemos possibilitar experiências de aprendizagem que levem em conta esse sujeito afetado tecnologicamente, a fim de fornecer a ele as mais variadas e diferentes linguagens.

Nessa linha de pensamento, Andrea Cecília Ramal (2002, p.13, grifos nossos) esclarece que:

As mudanças que ocorrem na organização e na produção dos conhecimentos desenham a base de um novo estilo de sociedade, na qual a inteligência passa a ser compreendida como o fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos. **Mudando as estruturas da nossa subjetividade, mudam também as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem.**

Neste contexto, é imprescindível que nós, enquanto mediadores de leitura precisamos, nos conectar nesse meio para que possamos atender as necessidades dessa nova geração, que mesmo com dificuldades leitoras, não deixam de participar do meio tecnológico, isto é, possuem o domínio deste e participam dessa rede virtual. Tanto que as fotografias produzidas por eles e com eles sendo os protagonistas, só o são, em função de se ter um ambiente onde são compartilhadas. Há um alinhamento entre o suporte tecnológico e as mídias tecnológicas que precisamos conhecer.

Ao propormos o desenvolvimento da leitura literária na escola, buscamos unir a literatura à fotografia, esta que é, não só um suporte tecnológico, mas também mecanismo de comunicação e expressão social, porque entendemos que esse entrelaçamento torna-se válido

na medida em que contribui para o ensino, tanto que nas palavras de Tania Rosing (1999, p. 166).

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro.

Nessa perspectiva, levamos para a sala de aula uma linguagem que os alunos já dominavam no caso a linguagem fotográfica, e procuramos mostrar a eles outra linguagem que até então não pertencia à lista de desejos deles, o texto literário. O trabalho pautou-se na leitura de narrativas curtas, tais como: contos, crônicas, fábulas, lendas etc e, a partir da leitura sistemática, bem como discussão, interpretação e diálogos com tais textos, houve a produção da Revista de Fotonovelas escrita e esquematizada pelos alunos.

O desenvolvimento da proposta de intervenção deu-se da seguinte forma: com um tempo de duração de aproximadamente seis meses, este se constituiu de duas etapas, sendo a primeira destinada à **Leitura** e a segunda à **Produção das Fotonovelas**.

A primeira etapa a qual denominamos de **Leitura Além das Palavras** consistiu na leitura das narrativas selecionadas pelos alunos, de modo que a cada narrativa lida foram elaboradas estratégias de leitura (estas serão explicitadas e analisadas no próximo capítulo) fundamentadas teoricamente com o intuito de que o aluno conseguisse deslocar os sentidos do texto.

A segunda etapa referiu-se à produção das **Fotonovelas**. Essa fase da produção contou com 9 outras etapas.

- 1- Produção em grupos de uma **releitura** a partir de um dos textos lidos.
- 2- **Refacção dos textos produzidos pelos alunos** (que denominaremos aqui de releituras) para possíveis adequações.
- 3- Produção de um **roteiro** por meio do qual a narrativa foi adaptada em quadros para orientá-los na sessão de fotos.
- 4- **Sessão de Fotos** das cenas elaboradas no roteiro.
- 5- **Montagem das fotonovelas**, no laboratório de informática;
- 6- **Revisão da narrativa**, aliando a imagem com o texto;
- 7- **Produção dos convites** para a exposição das fotonovelas e gravação dos vídeos de apresentação de cada fotonovela.

8-Ensaio da Leitura dramatizada das fotonovelas.

9- Realização do evento intitulado: 1ª MOSTRA DE FOTONOVELAS, no qual os alunos expuseram à comunidade escolar as suas produções, distribuindo-as ao público e concedendo autógrafos.

3.2 – Procedimento Didático 1– Escolha das Narrativas

Começamos as atividades no segundo semestre do ano letivo de 2014 contudo, antes disso, já vínhamos comentando com os alunos a ideia de realizarmos um trabalho focado na leitura de textos literários. A princípio, como já mencionamos aqui, a ideia não foi bem recebida por eles. Foram diversos comentários como: “ler, professora que coisa chata”, “Ah! Eu não gosto de ler”, “vamos fazer outra coisa, mais interessante” etc, eles realmente não estavam dispostos a ler, pelos motivos que já conhecemos.

Diante desse cenário, resolvemos não tocar mais no assunto, para não causarmos uma tensão desnecessária. Assim, no dia em que iniciamos as atividades, explicitamos a proposta como um todo aos alunos. Quando retomamos a ideia da leitura, eles ainda resistiam, mas quando mencionamos a produção das fotonovelas e que eles seriam os autores e atores das narrativas, o entusiasmo tomou conta da turma.

Percebemos na atitude deles a relevância de mostrar para o aluno, que ele é parte integrante do processo, que pode e deve participar, opinar. Sem ele não há o processo de ensino. O entusiasmo, provocado pela ideia de atuação, camuflou a tensão incitada pelas dificuldades que possuíam com relação à leitura.

Em outras palavras, não ter o domínio do código linguístico não impediu que esses alunos se sentissem capacitados para representar uma narrativa que eles teriam que produzir. Nesse ponto, enfatizamos sobre o processo de condução da leitura que deve considerar as especificidades do aluno. O sucesso desta depende da atuação intrínseca do leitor, como bem aponta Hans Robert Jauss (1994), e Wolfgang Iser (1983) ao destacarem que o leitor tem seu espaço, ou melhor, ele é a peça fundamental na relação com o texto.

Por isso, a próxima etapa foi levar para os alunos diversos livros que continham narrativas curtas, já que estas eram suas preferências, para que escolhessem as narrativas que iríamos ler durante o projeto. Com relação a essa atitude de trazer os livros para a sala de aula,

ao invés de levar os alunos à biblioteca, salientamos que deu-se devido ao fato de que naquele momento, a escola não tinha um espaço adequado para uma biblioteca.

Era apenas uma sala com algumas estantes de livros misturados, que não oferecia comodidade para que as atividades fossem realizadas ali. Foi preferível levar os livros até os alunos e criar um ambiente aconchegante em que eles pudessem fazer a escolha de seus textos sem constrangimentos.

Essa etapa da escolha dos textos foi muito significativa, percebemos o quanto eles se sentiram satisfeitos em poder decidir os materiais da aula. A professora não decidiu por eles o que leriam. Além disso, procuramos não interferir na escolha, apenas conduzimos para não perderem o foco da atividade.

No ato da escolha, eles ficaram bem à vontade, sugerimos também que lessem alguns trechos das várias narrativas a fim de verificar se o texto lhes chamaria a atenção. Mas, esclarecemos a eles que a leitura inicial não era obrigatória. O objetivo era proporcionar-lhes um contato com o livro e que pudessem se divertir com as escolhas, afinal de contas, essa turma não estava habituada a ter os livros nas mãos. O livro que tinham contato era o didático. Por isso, ter os livros literários em mãos ao invés de folhas xerocadas, foi relevante e trouxe resultados.

Muitos ficaram encantados com a beleza dos livros. Essa é uma característica peculiar dos livros de literatura infanto-juvenil, além da riqueza textual, estes trazem belas ilustrações que os completam, chamando a atenção desse público fugaz, célere que não se prende por muito tempo a uma determinada atividade.

A obra física é mais uma aliada que temos para lidar com os jovens. Claro, que conhecemos a realidade das escolas de modo geral, e por isso, sabemos que muitas, além de não ter um espaço digno para uma biblioteca – como é o caso da escola Ovídio Miranda Brito – não têm sequer acervo para que os alunos possam usufruir, essa é mais uma problemática que nós enquanto docentes, precisamos driblar para conseguirmos alcançar o objetivo proposto ao ensino.

Ainda sobre a seleção dos textos, esta foi realizada com a participação de toda a turma. Ao explicitarmos a eles sobre o projeto que desenvolveríamos, firmamos um acordo no qual ficou convencionado que as atividades seriam realizadas em cooperação, através da qual realizaríamos os trabalhos ora em pequenos grupos, ora no grande grupo, isto é, com toda a turma. E o grande grupo deveria escolher um número de oito narrativas. Em razão da disposição do tempo e no modo como conduzirmos as leituras, delimitar um número de narrativas fez-se necessário.

Assim, como as narrativas escolhidas deveriam ser consenso do grande grupo, a atividade durou uma aula de aproximadamente 4 horas. Mas isso não foi motivo de preocupação, porque o resultado dos trabalhos posteriores dependeria da seleção dessas narrativas.

Noutros termos, para que a leitura signifique para os alunos, uma das questões primordiais é que eles sintam-se atraídos pelos livros que lerão. Por isso não impusemos estratégias de seleção, eles utilizaram as estratégias que melhor lhes convinha. Alguns optaram por ler um trecho do texto, assim começavam uma leitura e diziam que o texto era chato, escolhiam outra narrativa e não gostavam da composição textual, segundo eles “era difícil de entender”.

Outros alunos não fizeram a leitura inicial dos textos, preferiram escolher pelas imagens que os ilustravam. Outros ainda, escolheram pela quantidade de páginas da narrativa e assim sucessivamente até que depois de muita discussão, eles selecionaram as 8 narrativas que foram: “Ela”, de Luiz Fernando Veríssimo, seis narrativas do livro “Deu no jornal” de Moacyr Scliar sendo estas: “A família que rastreia unida permanece unida”, “A guerra dos narizes”, “Casa de Boneca”, “Heavy Metal”, “Os invisíveis” e “Namoro e Futebol” e “A moça tecelã” de Marina Colasanti.

A escolha das seis narrativas de um mesmo livro, “Deu no Jornal”, de Moacyr Scliar, chamou-nos a atenção para a seguinte questão. Os textos que compõem o livro são crônicas que o autor produziu a partir de notícias publicadas no jornal Folha de São Paulo. Trata-se de um livro fornecido para as escolas pelo programa PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola. Tem uma linguagem bem humorada, antes de cada narrativa há a chamada da notícia inspiradora da história, além disso, o livro conta com ilustrações da publicitária Titi Juchem que completam as histórias. As temáticas das narrativas são diversas, partindo da realidade para a ficção, e os personagens são inusitados.

A curiosidade quanto à escolha desse livro pela maioria dos alunos está no fato de que estes eram exatamente os que possuíam maior dificuldade com relação à leitura. O código linguístico ainda era para eles um enigma que estavam começando a decifrar. Já a outra parte da turma, que de certa maneira, tinham maior familiaridade com a leitura optaram por outros textos, sendo estes “Ela” de Luiz Fernando Veríssimo e a “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti.

Essas escolhas fizeram-nos questioná-los, sobre o motivo pelo qual decidiram pelos textos. A conversa foi muito produtiva, notamos que os alunos, mesmo em um ato inconsciente, optaram por textos que atendiam as suas particularidades e seus interesses de leitura. Aqueles

que escolheram os textos do livro “Deu no Jornal” disseram que o preferiram, porque os consideram mais fácil de entender.

Esse posicionamento dos alunos confirma a ideia de que nós, enquanto docentes, devemos partir daquilo que o aluno já conhece, para depois ampliarmos o leque de aprendizagem deles. Não adianta o docente desejar ensinar algo sem que o protagonista do ensino possua as habilidades necessárias para conseguir avançar, não há avanço quando etapas são negligenciadas.

Nessa perspectiva, retomamos a discussão levantada nesse trabalho, em tópicos anteriores, sobre o método de escola ciclada, atualmente em vigor em Mato Grosso. Este contribui para que essas etapas sejam desconsideradas toda vez, por exemplo, em que há a chamada enturmação. O aluno passa de um ano a outro, sem ter as habilidades que aquele determinado ano prevê. Isso, no decorrer dos anos, transforma-se em um conjunto de dificuldades, com um grau cada vez maior, porque ele não vivenciou o percurso.

Como Guimarães Rosa (1956) afirma “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1956, p. 64), com relação ao ensino, isso não é diferente, é por meio da travessia que o aluno constrói sua história de leitor.

Como recuperar em apenas um ano as faltas de 3, 4, 5 anos? Essa intervenção, a qual propomos aqui, trata-se apenas de uma pequena parte do trabalho que precisa ser pensado para o ensino, principalmente, referente à leitura literária, que a cada dia perde seu espaço na escola, seja devido a práticas não fundamentadas que acabam desestimulando a leitura, ou devido à sobreposição de conteúdos ditos mais relevantes que precisam ser cumpridos, alcançados etc, acredita-se que é preciso consumir os conteúdos do livro didático.

Essas questões, estão tão arraigadas no processo de ensino aprendizagem, que esquecemos, ou não damos notoriedade a fatores que realmente contribuem para o ensino. Como considerar o gosto do nosso público. Na concepção de Mariza Lajolo (1982, p.15), “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”.

Há que se considerar o desejo dos nossos alunos, para aquilo que pretendemos apresentar-lhes. Muitos dos textos que levamos para a sala de aula são textos que chamaram-nos a atenção, por um motivo ou por outro, e com isso acreditamos que ocorrerá o mesmo com nossos alunos. Entretanto, nem sempre a reciprocidade acontece. E se o aluno não consegue ver sentido no que propomos, certamente ele não participará do processo, porque este, não significa para ele. Tornam-se aulas sem sentido e, conseqüentemente, sem resultados.

Por isso, o Método Recepcional propõe o atendimento dos horizontes de expectativas dos alunos, é preciso atender as suas particularidades, porque são estas que nortearão o desenvolvimento do ensino. Assim, essa atividade na qual os discentes puderam escolher as narrativas objeto de leitura, se configurou no atendimento de seus dos horizontes de expectativas.

Noutra formulação, consideramos aqui, o interesse literário do discente, como fala Bordini e Aguiar (1993, p. 18), o trabalho com a literatura deve iniciar-se com a oferta de textos próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.

Neste contexto, denominamos de **Leitura além das Palavras**, a etapa em que realizaríamos a leitura dessas narrativas selecionadas pelos alunos. A esse respeito, valem novamente as palavras de Bordini e Aguiar (1993, p. 16):

Para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas, nem adianta saber que os fonemas só fazem sentido quando reunidos em palavras ou frases. Não é suficiente, também, descobrir ou compreender as regras do código chamado gramática, que juntam fonemas em palavras ou palavras em frases. Essas habilidades são apenas operações de base para a leitura e, na vida prática, são dominadas por processos mentais de associação e memória a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca de domínio da escrita.

Dessa perspectiva, é que a escola precisa valer-se para proporcionar aos alunos uma leitura além das palavras, além do código. E a literatura, é a que melhor nos permite a descoberta de sentidos, pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. O texto literário apresenta uma série de indicações/lacunas que o sujeito leitor atualiza no ato da leitura, permitindo a este a mobilização da sua consciência.

Sobre essa relação, leitor e texto literário, Bordini e Aguiar (1993) acrescentam que a obra literária fornece ao leitor um universo muito mais carregado de informações, levando-o a participar ativamente da construção de tais informações, e com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão de realidade concreta. Em outros termos, a leitura além das palavras, a qual propomos aqui, é aquela que causa inquietação ao leitor, ao desconstruir suas visões pré-estabelecidas, permitindo a reflexão.

3.3 – Procedimento Didático 2 – Planejamento das Propostas de Leitura

Definidas as narrativas, o próximo passo foi o planejamento da leitura destas. A turma, em uma atividade de votação, decidiu qual seria a ordem de leitura dos textos, o que foi relevante porque permitiu-nos planejar as atividades conforme a progressão dos resultados de cada leitura.

A esse respeito, enfatizamos que planejar é palavra de ordem no processo de ensino, há que se planejar o curso e, sobretudo, a aula do dia, e não só com uma proposta. Aquela questão de que o docente precisa ter o plano A e B, isso não é apenas um clichê e sim um fato. Foram esses planos A, B, C, que nos permitiram conduzir o processo a fim de alcançar o melhor resultado possível.

José Carlos Libâneo (2006, p. 222) esclarece que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nessa perspectiva, não podemos tomar o planejamento como uma atividade mecânica, em que são preenchidos formulários para cumprir as demandas burocráticas do âmbito escolar. Ao contrário, este deve ser um ato reflexivo do processo de ensino, é por meio do planejamento que o docente reconhece os mecanismos a serem traçados.

Em outras palavras, planejar envolve desde a relação entre professor e aluno, na qual em que o docente constituirá vínculos significativos que auxiliarão no aprimoramento de sua prática docente, bem como a visibilidade que o docente passa a ter, quando se reconhece que o planejamento, deve ser pensado de forma coerente com as necessidades, diversidade cultural e social dos alunos. É por meio do ato de planejar coerentemente, que o professor conduzirá o processo de ensino sem preocupar-se com a avaliação tradicional, mas com o desempenho de cada um, na medida em que se planeja para alcançar determinado objetivo, é possível verificar os resultados individualmente.

Essa avaliação individual, do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, é outra ferramenta que o ato de planejar nos proporciona. Permite ao docente, não só diagnosticar as habilidades dos alunos, mas também por meio destas, traçar metas que auxiliarão no alcance dos objetivos.

Ao planejar suas aulas o professor deve, com base na realidade dos alunos, propor atividades que provoquem entusiasmo, participação e mudanças, apresentando-as de forma positiva e acreditando na capacidade de realização que os alunos possuem.

Entretanto, infelizmente, nem sempre o planejamento é visto pelo professor como uma atividade de cunho reflexivo e pautada teoricamente. Muitos, ainda o concebem como uma atividade totalmente técnica e passível de reprodução.

Tanto que já presenciamos situações em que o docente elabora apenas um planejamento para as várias turmas que possui do mesmo ano, e aplica-o nessas diversas turmas sem ao menos verificar a necessidade de adequações. Ato incompatível com o processo de ensino, uma vez que, mesmo que tenhamos várias turmas no mesmo ano de ensino, cada uma possui sua particularidade, cada aluno é diferente do outro, o conceito de homogeneização, não se aplica a este processo.

Por outro lado, reconhecemos que nós docentes, nem sempre temos espaço/tempo para que esta atividade de se planejar aconteça e se fundamente teoricamente. Somos compelidos a enfrentar cargas horárias exorbitantes, trabalhando em dois ou até três períodos, a fim de se garantir uma remuneração que afiance o sustento familiar.

Isso impossibilita ao docente buscar qualificações que garantirão a fundamentação da sua prática. Sem falar que, atualmente, no país o índice de qualificações oferecidas ainda é o mínimo necessário, tanto que de acordo com a matéria do jornal Folha de São Paulo publicada em maio de 2015, três de cada dez docentes das redes públicas e privadas fizeram especialização, mestrado ou doutorado. Ainda há muitas questões a serem revistas e repensadas quando falamos em ensino.

Diante dessas considerações a respeito do planejamento, salientamos que as atividades propostas para o trabalho com a leitura do texto literário foram planejadas, considerando as necessidades, bem como as habilidades dos alunos. Para a leitura de cada texto, planejamos diferentes estratégias, que foram conduzidas em etapas sistematizadas de acordo com as sugestões de Rildo Cosson (2014) Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, as quais já explicitamos anteriormente.

Assim, todo o processo, tanto de leitura, quanto de produção das fotonovelas contou com um planejamento prévio, que envolveu desde o diagnóstico das necessidades dos alunos, passando pelo atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas destes.

Em decorrência disso, o planejamento prévio, sofreu diversas alterações no decorrer do desenvolvimento das atividades. Fator que consideramos ser necessário e relevante no processo de ensino, haja vista que planejar não significa traçar um caminho, que será percorrido em linha reta, sem necessidade de buscar outras passagens. Ao contrário, o planejamento

considera os obstáculos que possivelmente podemos nos deparar e por conseguinte, este é sempre passível de mudanças.

3.4 – Procedimento Didático 3 –Leitura das Narrativas

Considerando o sorteio que realizamos para definição da sequência de leitura dos textos, as leituras foram realizadas na seguinte ordem: 1. “Ela”, de Luiz Fernando Veríssimo, 2. “A família que rastreia unida permanece unida”, 3. “A guerra dos narizes”, 4. “Heavy Metal” 5. “Namoro e Futebol”, 6. “Os invisíveis” 7. “Casa de Boneca”, de Moacyr Scliar, e o texto de número 8. “A moça tecelã”, de Marina Colasanti.

Antes de iniciarmos as descrições e análises das experiências de leitura dos textos acima citados, fazemos uma ressalva no sentido de que essa etapa de **Leitura das Narrativas**, e a qual denominamos de **Leitura além das Palavras**, foi a etapa que consideramos o passo definidor da proposta de intervenção, uma vez que nosso objetivo constitui-se em proporcionar aos alunos o desenvolvimento da leitura literária, e a partir desta a constituição de outras habilidades que a literatura nos oferece.

É notório que no trabalho com a leitura literária, só podemos perceber a manifestação desta, junto ao leitor, conforme o desenvolvimento do processo de ensino, em razão disso, a fim de sistematizar o relato de tais experiências, bem como das análises deste processo e seus resultados, optamos por fazê-la em três partes, por meio das quais percebemos o referido desenvolvimento dos alunos.

A primeira parte ocupa-se da experiência inicial de leitura com o texto “Ela”, de Luiz Fernando Veríssimo. A segunda destina-se à demonstração da fase intermediária de leitura, momento em que os alunos conseguiram avançar significativamente, mobilizando suas histórias de leitores. Nesta fase, lemos seis narrativas, mas aqui utilizaremos a título de exemplo, a leitura de dois textos sendo estes: “Os invisíveis” e “Casa de Boneca”, de Moacyr Scliar.

A terceira, refere-se à fase final da experiência com a leitura, desenvolvida com o texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti.

3.4.1 – Experiência Literária I – Encontro entre o Leitor e o Livro

Iniciamos as leituras com o texto “Ela”, de **Luís Fernando Veríssimo**. Para tanto, como eles ainda sentiam certa insegurança com relação às atividades de leitura e como seria a participação deles em tais atividades, principalmente daqueles para qual a realização da leitura dependia de apoio, resolvemos adotar para essa primeira leitura, o modo de leitura compartilhada.

A leitura compartilhada, como o nome sugere, é realizada em conjunto, com a participação de toda a turma, porém quem conduz tal leitura é o docente. Assim, o professor lê o texto com a turma e durante a leitura questiona-os sobre os elementos que dão sustentação aos sentidos atribuídos no texto.

Aliamos a esse modo de leitura compartilhada, as sugestões de Rildo Cosson (2014) que preveem as etapas de **Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação**. Considerando que a motivação tem por objetivo chamar a atenção do aluno para o texto que será lido, construindo caminhos para a leitura literária, com o intuito de motivá-los à leitura do texto, solicitamos a eles que expusessem suas ideias a respeito do título do texto “Ela”. Perguntamos a eles quem poderia ser esse personagem sem nome, apenas intitulada como ela.

A princípio, pensamos em não realizar a motivação por esse viés, tendo em vista que foram os alunos quem escolheram as narrativas. Eles poderiam já saber a quem o título referia-se, contudo resolvemos arriscar, até porque entre o dia da escolha das narrativas e o dia dessa aula em que iniciariamos a leitura, já haviam se passado vários dias, em decorrência de um problema que tivemos com transporte escolar, impedindo-nos de termos aula. Entretanto, a estratégia surtiu efeito, caso não surtisse recorreríamos a outros caminhos, o plano B, que não cabe elencá-lo aqui, já que não o utilizamos.

A pergunta gerou inúmeras hipóteses, disseram que poderia ser uma namorada, ou a mãe de alguém, uma prima ou amiga amada, um animal de estimação, etc. Por meio dessa pergunta a respeito do título alguns alunos foram construindo a história por si, uma aluna inclusive disse: “Professora, eu acho que ela é uma prima que ele gosta muito e não tem coragem de revelar o amor que sente por ela, por isso não fala o nome dela”.

Outro aluno pensou em possibilidade diferente: “Eu penso que ela é a mãe dele, uma velha chata que vive perturbando a vida dele.” Um terceiro aluno sugeriu: “Pra mim Ela é sua cachorrinha de estimação que está muito doente, quase morrendo.”

A atividade que tinha o propósito de motivá-los para a leitura do texto, trouxe resultados positivos, chegou a um nível, em que muitos alunos expressaram o seu ponto de vista

com várias hipóteses, algumas mais coerentes outras nem tanto. Mas, a partir daí, já pediam para a leitura imediata do texto, afinal queriam saber quem era realmente essa personagem sem nome.

Na realidade, percebemos que mais do que saber quem era a personagem, eles queriam mesmo era saber quem acertou a resposta. Instaurou-se na sala de aula um clima de competição, cada um dizia que a sua resposta era a melhor, a correta etc.

Outro ponto positivo, a respeito da atividade de motivação, foi com relação ao exercício de construção de possíveis histórias. Na medida em que os alunos diziam quem poderia ser o personagem, juntamente com esse possível personagem, eles construíam um enredo, como no exemplo: “Professora, eu acho que ela é uma prima que ele gosta muito e não tem coragem de revelar o amor que sente por ela”. Temos aí, uma ideia central que é o amor por uma prima, e um conflito que norteará essa história – um amor nutrido às escondidas – essas construções confirmaram o quanto os alunos possuíam familiaridade com o gênero narrativa, por isso, partimos desta para o desenvolvimento da leitura.

Realizada a atividade de motivação, já que eles pediam insistentemente a leitura do texto, iniciamos a etapa de introdução, na qual de posse do livro que traz na capa a ilustração de um homem com um grande par de óculos, de bigodes e o nariz em evidencia, e cujo os dizeres são *O Nariz e outras crônicas*, de Luís Fernando Veríssimo, iniciamos uma conversa norteada pelos seguintes questionamentos: Vocês sabem quem escreveu essa história? Já ouviram falar do escritor? Como será ele?

A pergunta sobre o escritor foi respondida com outros questionamentos como: “Professora, aqui diz que o nome dele Luís Fernando Veríssimo, nunca vi esse cara”. 2. “Será que ele está vivo?” “Ele é brasileiro, professora”? Para respondê-las apresentamos aos alunos dois vídeos com informações sobre o autor, o primeiro produzido pelo Programa Mais Educação de Votuporanga, trata-se um vídeo de uma animação de aproximadamente um minuto, fala sobre o autor e sua obra de forma sucinta, mas precisa.

Já o segundo vídeo, de aproximadamente três minutos, refere-se a uma entrevista do autor Luís Fernando Veríssimo concedida ao Jornal Laboratório do curso de Jornalismo Multimídia do Instituto de Comunicação e Artes do Centro Universitário UNA – intitulado Jornal Contra Mão, na qual Veríssimo fala da sua relação com as crônicas.

Aproveitando os conteúdos expostos nos vídeos, falamos especificamente do livro que contém a crônica “Ela”, e enfatizamos uma fala do autor observada na entrevista, na qual ele diz sobre o humor nos seus textos.

A partir desses comentários, os alunos perceberam que o humor norteia grande parte das produções do autor, conheceram um pouco do estilo literário do escritor. O que é notório para a leitura, tendo em vista que auxilia na ampliação dos horizontes de expectativas, pois iniciar uma leitura de posse dessas informações ajuda o leitor a inferir os possíveis sentidos do texto.

Apresentar os vídeos, ao invés de falarmos sobre o autor, prendeu a atenção dos alunos e trouxe mais entusiasmo para com a leitura. Isso porque a apresentação em formato de vídeo proporcionou aos alunos um caráter dinâmico e ao mesmo tempo uma proximidade com o real, ou melhor, com as condições de produção da narrativa.

Nesse ponto, como os alunos já haviam levantado hipóteses sobre o título do texto, bem como estavam familiarizados quanto à composição da narrativa e seu autor, demos início à atividade de Leitura. Esta como dissemos anteriormente foi realizada de modo compartilhado, na qual a professora ocupou-se de conduzi-la, o que deu-se da seguinte forma.

O texto “Ela”, de Luís Fernando Veríssimo é um texto bem humorado, e que causa certa inquietação no leitor, uma vez que para sabermos quem é a personagem nomeada como Ela, temos que ler boa parte dele. O autor não revela imediatamente quem é a personagem, apenas deixa pistas para que o leitor faça suas inferências e a descubra, utilizamos dessa estratégia do texto para conduzirmos a leitura.

Líamos determinado trecho e parávamos para os questionamentos, já era possível saber quem era a personagem? E assim seguíamos a leitura, a cada pausa, as hipóteses sobre quem seria ela no texto foram aumentando, por isso, no momento da descoberta veio a decepção. Muitos, já acreditavam que seria uma mulher e a partir daí construíram um imaginário sobre ela.

Ao descobrirem que a personagem nomeada como ela era uma televisão, isso causou uma revolta nos alunos, tanto que ouvimos comentários como: “Ah não, professora. Uma televisão que chato, não quero ler mais não”, “O que a televisão tem a ver com a história”? “Pensei que era uma mulher, nada a ver ser uma televisão” essas e outras manifestações de indignação tomou conta da aula.

A princípio essa reação dos alunos nos preocupou, mas depois vimos que tal reação deu-se devido ao fato de que eles estavam atentos, interessados na leitura, prática que nem sempre é vista na sala de aula, principalmente quando a atividade que a norteia é a leitura.

Após a descoberta de que a personagem nomeada de Ela era uma televisão, as estratégias adotadas para a continuidade da leitura foram outras. Considerando que o texto faz referência a vários programas de TV das décadas de 1960 e 1970, precisamos munir os alunos

de informações a respeito de tais programas, do contrário o texto não significaria para eles, visto que não tinham ideia de que programas eram esses, aliás nem sabiam que se tratavam de programas.

E assim, o fizemos, em outra aula, visto que na anterior o tempo não nos permitiu terminarmos a leitura. Retomamos a aula perguntando a eles se conseguiam imaginar, como deveria ser a época em que a TV ainda era em preto e branco. A princípio os alunos pareceram desinteressados, não houve muitas manifestações, alguns disseram apenas que deveria ser chato assistir à TV em preto e branco, outros disseram que não queriam ter nascido naquela época.

Mas, esse desinteresse deu lugar à curiosidade quando contamos mais uma vez com os recursos tecnológicos, mostrando a eles algumas cenas dos programas citados, no texto como: Capitão furacão programa infantil transmitido na década entre 1965 e 1970 em preto e branco, além de cenas da copa de 1974, também citada na narrativa. Por alguns instantes, realizamos um intervalo de leitura ao deixarmos o texto para aventurarmos nessa experiência do passado.

A esse respeito, Rildo Cosson (2014, p. 62) afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Por isso, a necessidade dos intervalos de leitura, são estes que permitirão ao docente “um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e a estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração”. (COSSON, 2014 p. 64).

Decifrar não é tudo, mas sem esta os sentidos não se apresentam. Tanto que após essa atividade com os vídeos, os alunos que antes não estavam interessados no texto, retomaram a leitura juntamente com a turma e a professora. Isso demonstra que o interesse veio, não pelo simples fato de assistirmos a alguns vídeos, mas porque agora, os sentidos começaram a florir. O que estava obscuro passou a ser visto e a partir do momento em que puderam ver, os alunos foram manifestando suas impressões, daí passamos a etapa de interpretação.

Nessa etapa, a proposta era que os discentes expressassem as impressões sobre o texto, por isso, resolvemos fazê-lo em forma de conversa, já que estávamos no clima, devido aos comentários sobre os vídeos. Iniciamos a conversa sem deixá-los perceber que o que estávamos fazendo eram perguntas sobre o texto, isso para que eles não tomassem o ato como atividade pós-leitura do texto. Gesto que eles não gostam. Assim, continuamos o assunto sobre a televisão, falando da TV do passado e da TV do presente, e entre um comentário e outro remetíamos a questões do texto.

O texto apresenta uma crítica à influência da chegada da televisão na vida familiar. Afim de lhes apresentar outra construção textual, que não fosse a narrativa, provocando a ruptura dos seus horizontes de expectativas, levamos para sala de aula o poema cantado “A televisão”, de Chico Buarque. Buarque também tece uma crítica sobre a TV, esse emblema da sociedade industrializada. Há uma comunhão entre a crônica de Veríssimo e a poesia de Chico Buarque, ao alertarem para o fenecimento das relações interpessoais, em função da contemplação de um objeto.

A finalidade era que os alunos percebessem, ao menos, tal posicionamento em ambos os textos. Mas, para nossa exultação eles foram além. Ao falarem da TV dos tempos passados, dizendo que as pessoas deixaram-se influenciar por ela, eles trouxeram a temática para a realidade deles.

Citamos alguns posicionamentos:

1. “Professora, naquela época a TV em preto e branco deveria ser o máximo pra eles, né?”
2. “Já pensou, se eles visse a TV como ela é hoje, cheia de função e a cor”!;
3. “É... mais hoje a TV nem tem tanta graça assim, o negócio hoje é o PC?”;
4. “É verdade, o PC é mais interessante, com ele e com a net a gente pode tudo?”;
5. “É... professora se deixar eu fico o dia inteiro na net, minha mãe que não deixa”;
6. “A net vicia, nem vou muito... mais jogar bola, prefiro jogar counterstrike”;
7. “Iiii... professora eu já deixei de fazer o para casa, várias vezes por causa do facebook”;
8. “Lá em casa não tem net, mas na minha tia tem, quando vou lá eu e minhas primas nem brinca mais, a gente fica o dia inteiro vendo vídeo no you tube”!
9. “Eu mesma, prefiro ficar na net na hora do intervalo, do que ficar correndo, suando. Depois a gente vem pra sala toda suada”.

Essas colocações dos alunos demonstram, que eles não só perceberam a crítica a respeito da influência da TV à época do seu surgimento, quanto problematizaram a questão com os fatos vivenciados por eles, porém com outro objeto, o computador e a internet. Afinal, estas são as ferramentas que tiram-lhes do convívio com os colegas, que os impedem de fazer as atividades extraclasse, que os influenciam nas relações interpessoais.

Até aqui, de modo geral, consideramos que as atividades foram produtivas, conseguimos ler o texto e discutir sobre ele, os alunos na sua grande maioria envolveram-se nas atividades, uns mais, outros menos, mas todos participaram. Digamos que nessa fase inicial, mesmo que tenha sido sob mediação da professora, os alunos começaram a mobilizar os sentidos do texto, o que consideramos essencial para as próximas etapas de questionamento e ampliação dos seus horizontes de expectativa.

Ainda sobre as experiências com essa leitura, um fato curioso nos chamou a atenção, diz respeito ao que aconteceu ao término das atividades com o texto. Depois de tudo o que apresentamos aqui, de termos realizado a leitura do texto, visto os vídeos sobre os programas antigos, ouvido a música de Chico Buarque, discutido sobre a problemática da influência da TV, bem como do computador e internet na vida das pessoas etc, um dos alunos fez o seguinte questionamento: “Professora, a gente não vai estudar hoje não? Já é 10 h:30 mim!”

Esse questionamento nos fez refletir sobre duas questões. A primeira, refere-se ao fato de que os alunos não tomaram a atividade de leitura como aula. Fator que em certa medida, consideramos positivo, ajuda a desmitificar a ideia de que “ler é chato”, “dá sono” etc.

A segunda questão relaciona-se com a primeira, porque ao perceberem que o ato de ler pode não ser chato, como denominam, há nessa atitude a afirmação de que o aluno não vê a leitura como ato de ensino.

3.4.2 – Experiência Literária II –Múltiplas Significações

Os próximos textos que lemos pertencem a série das seis narrativas que os alunos selecionaram do livro *Deu no Jornal*, de Moacyr Scliar, reiteramos que são: 1. “A família que rastreia unida permanece unida”, 2. “A guerra dos Narizes”, 3. “Casa de Boneca”, 4. “Heavy Metal”, 5, “Os Invisíveis” e 6. “Namoro e Futebol”.

Como os textos são de um mesmo autor e compõe um mesmo livro, resolvemos adotar apenas uma estratégia de motivação e introdução, do contrário as atividades ficariam repetitivas, fator que causaria desestímulo nos alunos.

Como as narrativas são construídas a partir de notícias de jornais, a título de motivação, resolvemos propor um desafio aos alunos, em que leríamos para eles várias notícias (algumas retiradas de jornais e outras inventadas) e eles deveriam dizer se tais notícias eram falsas ou verdadeiras, se deu no jornal ou não. A proposta era mostrar, por meio da resposta deles que os textos que eles escolheram partiram de jornais, que eram fatos reais transformados em ficção.

A princípio quando lhes apresentamos a ideia, eles pareceram gostar, mas quando a desenvolvemos, a atividade não fluiu muito bem, os alunos ficaram inseguros, disseram que não sabiam, não quiseram arriscar um palpite sobre as notícias. E, era para dizer, apenas se eram verdadeiras ou não.

Percebendo que a atividade não surtiria o efeito desejado, fomos para o plano B. Perguntamos a eles se já tinham lido um jornal. E foram unânimes em dizer que não. Alguns

disseram que já haviam assistido a um jornal, mas ler, nenhum. Vimos com isso, a razão pela qual a atividade anterior não surtiu efeito. Os alunos não tiveram contato com o jornal impresso, não tinham noção de como era. E a professora querendo que eles falassem de notícias de jornal.

Por mais que a atividade fosse simples, apenas dizer se eram notícias verdadeiras ou falsas, não houve significação para eles. Conheciam somente o jornal televisivo, eles não conseguiam imaginar aquelas notícias em jornais impressos, por isso o fracasso da atividade.

Vemos nessa reação dos alunos, dois pontos relevantes discutidos anteriormente. Primeiro, sobre a necessidade de traçarmos um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos, fator que desconsideramos a respeito dessa atividade, por isso o seu fracasso. O outro ponto, refere-se ao planejamento, foi em razão deste que a aula não foi inutilizada, tínhamos o plano B.

Entregamos a eles os vários jornais a partir dos quais grande parte das notícias da atividade anterior foram retiradas. Mudamos o foco da atividade, eles precisavam primeiramente conhecer o jornal impresso. Fizemos uma grande roda na sala de aula e apresentamos os jornais a eles. Dentre os jornais, tínhamos o Folha Regional, que é da nossa região de Pontes e Lacerda e municípios vizinhos e o jornal Gazeta de Cuiabá.

Mostramos aos alunos como os jornais impressos se compõem, como são organizados em cadernos e seções, apresentando também um espaço destinado ao leitor. Explicitamos alguns termos como manchete, coluna, editorial, enfim, por aproximadamente duas horas, tempo de aula antes do intervalo, eles fizeram o reconhecimento do jornal, alguns até se recordaram de notícias que viram na televisão, e que estavam ali no jornal impresso.

Apresentar o jornal aos alunos nos deu condições de prosseguir com a atividade planejada anteriormente. Chamamos a atenção para algumas notícias, e os questionamos se seria possível escrevermos uma história a partir de tais notícias. Alguns disseram que sim, outros que era difícil. Mas, não descartaram a possibilidade da escrita. Com isso, iniciamos a etapa de introdução, na qual falamos para os alunos que uma pessoa havia conseguido escrever várias histórias a partir de notícias de jornal.

Eles ficaram curiosos em saber quem poderia ser essa pessoa. Apresentamos-lhes a entrevista de Moacyr Scliar concedida à emissora TVE do Rio Grande do Sul, em que ele fala sobre o lançamento do livro *Deu no Jornal*. Essa entrevista atendeu exatamente aos propósitos da introdução, além de conhecerem informações relevantes sobre o autor, na entrevista há a apresentação do livro feita pelo próprio autor, na qual ele tece comentários sobre o processo de produção dos textos, mostrando que as histórias foram retiradas de jornais e que agora são textos ficcionais os quais podemos ler e refletir sobre o real que nos rodeia.

Percebemos que os alunos ficaram entusiasmados para lerem os textos, alguns tinham lido alguns trechos das histórias, quando as selecionaram. Mas, para outros elas eram desconhecidas.

Sobre o planejamento de leitura das seis narrativas havíamos planejado fazê-las durante nosso período de aula, uma vez que pelos cálculos da quantidade de horas-aula disponíveis, daria perfeitamente para que fossem assim. Porém, em virtude de problemas com o transporte escolar, ficamos vários dias sem aulas. O resultado disso, foi a mudança dos planos, ao retornarmos, se continuássemos com o planejamento inicial, o tempo que ainda nos restava não seria o suficiente para que realizássemos as leituras a contento.

Buscando alternativas a essa questão, e que não comprometesse a qualidade das leituras, propomos aos alunos que fizessemos as leituras também no período inverso, à época no vespertino. Foi uma proposta para a qual eles tiveram o poder de decisão. Alguns alunos não a aceitaram, mas como a maioria deles gostaram da ideia, resolvemos levá-la adiante. Conversamos com a coordenação da escola e com os pais dos alunos e demos início as atividades, também no período vespertino.

Quanto aos alunos que não aceitaram a proposta, estes ficaram apenas dois encontros sem participar, assim que, começamos as leituras no período vespertino e durante as aulas no período matutino os participantes comentavam como foram as atividades, eles logo se interessaram e passaram a participar.

A nossa preocupação em encontrar alternativas, para que as leituras fossem realizadas na escola, deu-se em razão de alguns alunos não terem condições de realizar as leituras individualmente, a proposta de ler em casa, para esses alunos seria inadequada, não teriam acompanhamento.

Com a resolução do impasse ora mencionado, passamos a leitura dos textos para a qual optamos pela leitura em duplas, justamente para que todos os alunos participassem, inclusive aqueles cujo domínio do código ainda era restrito. Assim eles teriam o auxílio tanto da professora quanto do colega no deciframento do código.

Considerando os princípios que norteiam o ensino de literatura citados por Bordini e Aguiar (1993, p. 28), em que se constituem: 1º no atendimento dos interesses dos alunos, 2º na provocação de novos interesses que lhes agucem o senso crítico e 3º na preservação do caráter lúdico do jogo literário, para a leitura dos textos propomos a turma um desafio que denominamos de “Não repita a informação”.

Nesse desafio, cada dupla ficou responsável pela leitura de um dos seis textos, selecionados por meio de sorteio e por conseguinte apresentá-lo aos demais, que por sua vez

tinham a missão de acrescentar informações a respeito do texto da dupla em questão, sem repeti-las. Ao final, a dupla que apresentasse o maior número de informações do seu texto, bem como dos textos das demais duplas seria a vencedora.

Porém, para que o desafio acontecesse, todos precisavam da leitura de todos os textos. Fizemos um rodízio, em que quando uma dupla terminava uma leitura, começava-se a leitura de outro texto.

Para controle do rodízio de leitura, cada dupla desenhou em uma cartolina grande, uma tabela na qual elencava os textos que já tinha lido e a fixou na sala de aula. Essa tabela, acabou estimulando ainda mais a leitura, instaurou-se na sala de aula, uma atmosfera de competição. De certa forma, essa rivalidade que sempre pairava na sala de aula, às vezes trazia bons frutos, este foi um caso, havia a preocupação de cada dupla, de sempre estar à frente do outro.

As leituras foram realizadas entre as duplas, contando também com o auxílio da professora. Na medida em que eles realizavam a leitura, a professora auxiliava nas dúvidas relacionadas ao vocabulário, a pesquisa para entendimento de determinada passagem do texto, algumas duplas recorreram ao dicionário, à internet, até que leram todos os textos.

Após as leituras iniciamos o desafio. Para tanto, em papel pardo grande, elaboramos uma tabela que continha o nome das duplas, o título do seu texto, e um espaço para a marcação dos pontos adquiridos com as apresentações de informações não repetidas dos textos.

Primeiramente, a dupla da vez apresentava o seu texto aos demais e após a apresentação as outras duplas estavam liberadas a tecer seus comentários. Como o desafio exigia a não repetição de informações, os componentes das duplas estavam sempre atentos ao que era posto, caso houvesse repetição, a dupla só poderia falar novamente, na próxima rodada, o que diminuía as suas possibilidades de pontuar.

De modo geral, a atividade foi muito produtiva, houve alguns contratemplos como a discordância entre os componentes de determinadas duplas sobre quais informações apresentar, alguns ameaçaram em não mais participar, situações passíveis de acontecer quando o trabalho é realizado em conjunto.

Mas, ao final, a avaliação que fizemos foi que essa atividade proporcionou aos alunos uma leitura mais aprofundada dos textos, por mais que eles já haviam realizado a leitura dos textos, muitas questões relevantes para a interpretação passaram-lhes despercebidas, e quando a dupla adversária a citava, os componentes da dupla a se apresentar ficavam desacreditados em como não conseguiram visualizar tamanha informação. Além disso, eles nem sentiram que lemos o texto novamente, através do lúdico lemos e relemos os textos, e cada descoberta de novas informações os sentidos se completavam.

Com essa atividade, discutimos várias questões, não ficamos apenas na linearidade do levantamento de informações. Na medida em que os alunos colocavam as informações, tecíamos comentários, provocando-os a ir além do senso comum. Dessas provocações, surgiram várias discussões que levaram os alunos a refletir e se manifestar de modo surpreendente.

Uma das narrativas que lemos intitulada “Os invisíveis”, de Moacyr Scliar, traz a história de um gari que sentia-se invisível. Segundo o personagem, as pessoas não o enxergavam devido ao seu ofício de varrer as ruas, era como se não existisse. Quando teve a oportunidade de mudar essa situação, através de um desejo a ser concedido por um gênio de uma lamparina que encontrou na rua, ao executar seu ofício, o gari desejou que todos os garis ficassem invisíveis por uma semana.

Seu desejo foi realizado, e partir de então os garis passaram a chamar a atenção das pessoas na rua, porque agora elas viam as vassouras autônomas varrendo as ruas. “Durante alguns dias, foram objeto de curiosidade e até afeto,” mas depois voltou tudo ao normal, terminado o efeito da mágica, eles voltaram a ser invisíveis.

Diante desse enredo, na realização da atividade, a qual descrevíamos anteriormente, várias questões vieram à tona, percebemos que a narrativa sensibilizou os alunos, alguns até se emocionaram. E ao questioná-los sobre o motivo pelo qual estavam emocionados, veio uma resposta: “Lembrei do meu pai professora, acho que ele se sente invisível também, só porque ele é seringueiro muita gente nem liga pra ele”.

Essa manifestação desse aluno provocou outras manifestações na turma:

1. “É verdade professora, agora vo fala... tem gente aqui que exclui a gente só porque a gente é filho de seringueiro...”;
2. “Se a gente fosse filho de gerente nada disso acontecia”.

E a discussão foi tomando corpo, nesse momento, fizemos o papel de apenas ouvi-los, queríamos saber até que ponto chegariam com as colocações, que aliás foram muitas. A aula tornou-se uma sessão de desabafo, em que expuseram suas angústias e momentos vividos no qual sentiam-se invisíveis.

Até que chegaram a essa colocação: “É... professora, tem muita gente aqui na escola que humilha os outros, só por causa da profissão... a senhora lembra o ano passado quando sujaram toda as paredes do banheiro?” Respondemos que lembrávamos do fato, e que foi uma situação muito desagradável tanto para quem precisou usar o banheiro, quanto para as meninas que cuidavam da limpeza da escola.

Prosseguiram na colocação, dizendo que na ocasião as “merendeiras”, assim que denominam as meninas que cuidam da limpeza da escola, foram humilhadas, porque disseram a elas que o trabalho delas era limpar o banheiro, mesmo naquelas condições.

A rememoração desse fato gerou outras discussões e poderíamos, ainda, ir além, foi uma situação que à época envolveu muitos alunos da escola, mas como já estávamos no final da aula não foi possível continuarmos. Mas, esse ocorrido causou-nos uma inquietação, não poderíamos parar por ali. Dessa maneira, já que o planejamento é e deve ser flexível resolvemos mudá-lo.

Na aula seguinte, retomamos a discussão da aula anterior e sugerimos aos alunos que fizessem uma entrevista com as “as merendeiras”. Eles de imediato, aceitaram a proposta, pegaram os cadernos e eufóricos queriam entrevistá-las. Porém, dissemos a eles, que para uma boa entrevista esta deveria ser planejada. Como eram apenas duas, as pessoas envolvidas no caso, e todos queriam participar, dividimos a turma em dois grupos e cada um ficou responsável para fazer a entrevista a uma delas.

Depois, o próximo passo foi elaborar as perguntas que fariam na entrevista. Os grupos se reuniram e com o acompanhamento da professora elaboraram cinco questões, que foram: 1. Qual é seu nome? 2. Qual é sua profissão? 3. Você gosta da sua profissão? 4. Você tem orgulho da sua profissão? 5. Você já foi discriminada por causa da sua profissão?

De posse dessas questões, foram realizar a entrevista (que gravamos e comporá os anexos deste trabalho), eles ficaram um pouco tímidos, mas conseguiram fazê-la, e à medida que um perguntava os outros anotavam a resposta.

Durante as entrevistas, ainda muito tímidos, devido ser uma atividade nova para eles, preocuparam-se com as anotações e não tecerem comentários as respostas das entrevistadas. O ato parece ter uma pequenez, mas para essa turminha de 6º ano, foi decisivo para se sentirem capazes de realização, de saírem da posição de sujeitos dominados pelo discurso do não. Não podem, não conseguem, não sabem etc.

Quando retornamos à sala de aula, muitas foram as colocações, no sentido de perceberem que muitas vezes eles mesmos são autores de atitudes de constrangimento, negação e humilhação do outro. Retomaram experiências em que foram vítimas ou algozes nessas situações.

Nessa perspectiva, vale ressaltar o poder da literatura de possibilitar-nos o discernimento do que somos e nos mobilizar a construir nosso próprio juízo sobre as coisas. E isso acontece, porque o texto literário permite-nos vivenciá-lo. Ao lerem os textos, os alunos experienciaram aquelas situações, mais do que isso, o contato com a literatura, permitiu-lhes a

incorporação do outro em si, sem a renúncia da sua própria identidade. A literatura é mais do que um conhecimento a ser apreendido, ela é a própria vivência do ser.

Rildo Cosson (2014, p. 17) enfatiza que:

no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Por isso, os alunos emocionaram-se com a experiência dos personagens, eles também a viveram e com mais intensidade por meio do texto literário. O autor acrescenta, ainda que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter seu lugar especial nas escolas”. (COSSON, 2014, p. 17).

Como já dissemos em outra ocasião, o desenvolvimento dos alunos perante a leitura dos textos literários aconteceu paulatinamente. A cada leitura eles conseguiam avançar de modo que o texto literário já **não** lhes causava o sentimento de rejeição de outrora.

Descrevemos agora, o momento em que verificamos que a percepção deles sobre os sentidos dos textos estava mais aguçada.

Isso deu-se na leitura do texto “A casa de boneca”, eles conseguiram, por si mesmos, o que é mais relevante, fazer inferências com leituras anteriores que tínhamos realizado no início do ano letivo. Mobilizando suas experiências enquanto leitores, ou melhor, se constituindo como tal. Para melhor explicitação comentamos sobre o texto.

O texto que lemos no início do ano letivo foi “O lobo e o cordeiro”, de La Fontaine. Neste, temos o diálogo entre o lobo e o cordeiro, no qual o lobo apresenta vários argumentos, incabíveis para devorar o cordeiro. O cordeiro tenta argumentar, mas mesmo assim é devorado pelo lobo.

Recordamos que a leitura desse texto gerou várias reflexões na sala de aula, dentre elas o fato de que na nossa sociedade as pessoas que detém o poder, seja devido ao poder financeiro, cultural, ou por influências pessoais, estas querem dominar as pessoas que não os têm, sem se importar com a violação dos direitos dessas pessoas. À época da leitura desse texto, muitos alunos citaram vários exemplos dessas situações. Foi uma leitura que de certa forma significou para eles.

O texto “A casa de boneca”, de Moacyr Scliar, conta-nos a história de uma menina mimada, que ao avistar uma pequena casa à beira da rua, desejou tê-la imediatamente. E mesmo

o pai tentando argumentar que aquela não era uma casa de boneca, a filha não se conformou. O pai, para satisfazer o desejo da filha, compra a casa, porém a menina não se contenta apenas com a casa de boneca, ela também, queria o boneco grande que estava dentro da casinha. Mais uma vez o pai realiza o desejo da filha, volta ao local e compra o boneco, sendo este na verdade, “um homem de seus cinquenta anos”, que passa a ser mais um dos brinquedos da criança.

No decorrer do levantamento de informações, bem como da reflexão dessa história, os alunos se manifestaram com diferentes opiniões, alguns levantaram a questão do consumismo em que mesmo tendo o necessário as pessoas desejam ter mais e mais, outros falaram sobre a desobediência da menina ao pai, outros mencionaram a triste condição do morador de rua que foi tratado como objeto, enfim. Todos esses questionamentos foram colocados por eles, claro que não delineados do modo como vemos aqui, mas foram expressos de maneira característica a idade deles.

Quando falamos que já conseguiam mobilizar outras leituras, para completarem os sentidos de outros textos, foi porque durante a expressão dos posicionamentos citados acima, um aluno, se recordou do texto “O lobo e o Cordeiro”, de La Fontaine, e assim disse: “Professora, a senhora lembra da história do lobo e do cordeiro? ... Ela parece com essa”.

Indagamo-lo sobre o motivo pelo qual ele achava que as histórias tinham semelhanças. Ele respondeu: “Uai... professora, na história do lobo, ele tinha o poder porque ele era mais forte que o cordeiro. E nessa história, o pai da menina é mais forte que o mendigo, por que ele tem dinheiro, por isso ele comprou ele.”

Essa colocação desse aluno trouxe outros alunos para a conversa que fluiu, conseguimos anotar parte dela e passamos a descrevê-la.

Aluno 1. “É verdade, o pai da menina foi igual o lobo, só porque tinha força... dindim, dindim ...foi lá e comprou o coitado do mendigo”

Aluno 2. “Mais o cordeiro pelo menos se defendeu, e o mendigo? Ele não fez nada.”

Aluno 3. “Ouuuu... pra que ele ia se defender... ele não tinha nada mesmo... era melhor ser boneca pelo menos ia ter comida”.

Aluno 4. “Nada a ver o que você falou, eu preferia ser mendiga do que ser boneca dos outros”.

Essas foram as poucas falas que conseguimos anotar, falavam ao mesmo tempo, foi como se estivéssemos em um debate, cada um colocando a sua opinião e contra-argumentando a fala do outro. Infelizmente, não tínhamos naquele momento como registrar a belíssima discussão dessa turminha de 6º ano, fazendo inferência de um texto com outro, lido, já há vários meses.

Vimos naquele momento, o desenvolvimento desses alunos, o quanto eles amadureceram em relação ao início das leituras. Depois de quase quatro meses, porque nessa fase já estávamos, quase finalizando as leituras, faltava apenas um texto para lermos, sentimos que o trabalho com o texto literário se consumava. Como fala Cosson (2014), assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda a cada escritura, e libera-os com o brilho de cada leitura.

3.4.3 – Experiência Literária III – Consciência do eu em relação ao outro

O último texto que lemos foi “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Para realização desta leitura, à princípio, pensamos em fazermos a leitura individual. Entretanto, devido a heterogeneidade da turma, a qual já mencionamos aqui, alguns alunos ainda não se sentiam preparados para uma leitura individual, assim, optamos por outros métodos.

Contudo, antes de explicitarmos, abrimos um parágrafo para falarmos um pouco mais dessa questão relacionada à diferença no nível de leitura dos alunos. Como lidamos com o processo de ensino e aprendizagem, não é surpresa para nós docentes, que independentemente do ano, 6º, 7º, 8º, 9º anos e até mesmo nos demais níveis de ensino, sempre teremos alunos que possuem maior domínio do código linguístico do que outros. Isso, como já mostramos nessa pesquisa, está relacionado a diversos fatores que envolvem desde as relações pessoais, culturais, socioeconômicas, políticas etc.

Não há como desconsiderarmos todas essas prerrogativas, quando somos compelidos a lidar com alunos que não tiveram na sua formação, enquanto sujeitos de uma sociedade letrada, o contato com esse código linguístico, que arbitrariamente lhes é imposto.

Por ser a escrita um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações do ser humano, referentes ao tempo e ao espaço, esta tornou-se primazia na nossa sociedade, tanto que está presente, em tudo e qualquer lugar. Deste modo, uma vez pertencente a uma sociedade letrada como a nossa, o não domínio do código significa-nos a exclusão social.

Nesse ponto, a escola cumpre a função de eliminar tal possibilidade de exclusão, por meio do ensino. Todavia, isso nem sempre acontece, porque a escola, nem sempre, está preparada para cumprir o seu papel. Fato que recai sobre aquele que mais precisa da escola. Esse aluno que não teve fora dela, a oportunidade de conhecer os instrumentos que lhe permitirão o sucesso escolar, e por conseguinte, participar autonomamente dessa sociedade letrada.

Levantamos essa discussão, para falarmos da avaliação, instrumento que a escola adota para averiguar o desenvolvimento dos alunos. A intenção aqui, não é dizer se o uso da avaliação na escola é válido ou não, afinal independente de ser no âmbito escolar, sempre somos, e estamos sendo avaliados.

A questão que nos norteia, é refletirmos sobre o modo como esse mecanismo é utilizado na escola. Muitas vezes o conceito de homogeneidade prevalece quando o assunto é avaliação, fator que ao invés de incluir, exclui aquele para o qual o instrumento utilizado, não é adequado. Cipriano Carlos Luckesi (2000, p. 7), define bem o que é a prática de avaliar:

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, [...] é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Por essa perspectiva, enfatizamos, que é contraproducente avaliarmos todos os alunos seguindo os mesmos moldes e parâmetros. No caso, dos alunos com dificuldades referentes ao deciframento dos códigos linguísticos, seria injusto, por exemplo, uma avaliação que priorizasse tal habilidade. Eles, ainda que não dominam completamente o código, expressam suas impressões sobre o texto, quando a leitura é compartilhada, realizada em conjunto. Deste modo, até que estes alunos, consigam ler autonomamente eles precisam de acompanhamento, seja da professora ou dos colegas.

Nesse trabalho que desenvolvemos com os alunos do 6º ano, referente à leitura literária, cada aluno foi avaliado, bem como assistido de acordo com as suas particularidades. Por isso, nesse momento, por mais que muitos alunos já conseguissem realizar a leitura individualmente, isso não poderia ser imposto a todos.

Dessa forma, para a leitura da narrativa “A moça tecelã”, empregamos novamente o modo de leitura compartilhada, porém, utilizando outros instrumentos. O livro, além de apresentar uma riqueza narrativa, possui ainda o trabalho das irmãs Dumont. As bordadeiras transformaram em fios artesanais os desenhos de Demóstenes. É uma obra em que palavras, traços e tapeçarias se entrelaçam encantando o leitor.

Em razão disso, sentimos a necessidade de usar essa composição ilustrativa do livro a nosso favor. Entretanto, como o número de exemplares da obra era restrito e precisávamos que os alunos percebessem a relação imagem e texto, transformamo-lo em um arquivo digital. Isso

parece ser inadequado, à medida que nada substitui o contato com o livro, mas em casos como esse, não poderíamos deixar de proporcionar aos alunos, ao menos a visualização por inteiro, detalhe por detalhe da obra. Além disso, eles tiveram contato com a obra, mas por termos pouquíssimos exemplares, esse contato foi rápido e simples, sem a oportunidade de contemplação.

Em formato digital, com o auxílio de um projetor de imagens, o livro foi exposto na parede da sala de aula. Afastamos as carteiras, nos sentamos no chão forrado com tapetes, apagamos as luzes e nos aventuramos na leitura de “A moça tecelã”.

Mas antes de criarmos esse clima para a leitura, foi necessário a preparação dos alunos. Como elemento motivador chamamos a atenção deles para um dos tapetes que estavam dispostos no chão. Esse tapete em especial era composto de lã e tinha um desenho de uma flor.

Perguntamos aos alunos se eles tinham ideia de como aquele tapete fora produzido, não souberam dizer, mas ficaram curiosos em saber. Esse era o objetivo, a partir daí mostramos a eles um vídeo em que demonstra a produção de um tapete, na qual o instrumento utilizado era um tear tradicional, parecido com o que a personagem da narrativa utiliza no seu ato de tecer.

Esse foi o caminho para falarmos da autora Marina Colasanti. Dissemos a eles que sabíamos de uma pessoa muito boa em tecer, mas que ela ao invés de tecer usando linhas, e teares, usava caneta e palavras, por isso, tecia várias histórias, para adultos que serviam para crianças e para crianças que serviam para adultos. A partir daí, entregamos a eles o livro, e dissemos que fora Marina Colassanti quem havia escrito.

Quando tomaram o livro nas mãos, alguns alunos se lembraram da escolha dele, e reportaram-se a ele como o livro bonito. “Ah... esse é o livro bonito”. Essa colocação nos fez rememorar aos estudos de Richard Bamberger (1977, p.36-38) citado por Bordini e Aguiar (1993, p.19), bem como os dizeres de Nelly Novaes Coelho (2000) para os quais, essa fase entre os 11 e 12 anos, os alunos ainda que estejam, em um momento no qual o maravilhoso, o belo, o mágico, as imagens, não sejam mais, os principais elementos de atração para a leitura estes, mesmo em grau menor, permanecem nos desejos das crianças.

Nessa perspectiva, tendo os alunos já chamado a atenção para a beleza do livro, voltamos ao nosso ambiente para a contemplação das suas imagens, bem como a sua leitura. Apagamos as luzes, e diante do livro projetado na parede começamos nossa aventura. A título de introdução à leitura, chamamos a atenção para a capa do livro, perguntamos a eles o que a imagem lhes dizia.

Como tinham visto o vídeo em que uma mulher tecia utilizando como instrumento o tear, o objeto constante na capa do livro não foi estranho para eles. Disseram que a capa era

muito bonita e que tinha uma mulher tecendo, e que por isso, a história se chamava “A moça tecelã”, souberam relacionar texto e imagem.

Por mais óbvia que fosse, partiu deles a relação, imagem – mulher tecendo e o título – “A moça tecelã”. E isso, deu-se, porque na atividade de motivação mostramos a eles o vídeo sobre o tear, bem como o ato de tecer. Do contrário, talvez a relação não teria se concretizado, uma vez que apenas a imagem de um objeto, que provavelmente eles nunca tinham visto, não faria sentido para eles.

Por essas colocações, retomamos a importância de preparar o aluno para uma experiência com a leitura. Esta se completa na medida em que o leitor, preenche as lacunas do texto. E como irão preencher lacunas se também lhes falta instrumentos para tal? São esses instrumentos que a escola deve fornecer. Cabe a ela a condução dos caminhos para que o aluno consiga ir adiante na sua formação enquanto leitor, afinal “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura. (COLOMER, 2007, p. 11).

Sobre a narrativa, “A moça tecelã” traz-nos a história de uma jovem, que em um determinado momento da vida, sentiu-se sozinha e decidiu ter um marido. Junto com o sonho de casar-se veio o desejo de ter filhos, mas o marido que ela teceu vendo o poder do seu tear, desejou outras coisas, castelos e riqueza. Obrigou-a a tecer tudo o que ele desejava. Ela o fez, porém ao perceber que não estava feliz como antes, ela desteceu o marido e tudo que havia tecido para ele e seguiu sua vida.

Diante desse enredo, demos continuidade à leitura e conforme liamos o texto com os alunos, fazíamos inferências como: O que vocês acham que vai acontecer agora? (p.11) O que vocês acham que querem dizer as cores deste bordado? (p.12) Por que ela está preocupada em não acordar o marido? (p.12). Essas perguntas foram dando corpo à leitura, os alunos sentiram-se à vontade de também perguntar, contribuindo para a interpretação do texto.

E com o intuito de estimular ainda mais a participação deles, após a leitura levantamos outros questionamentos tais como: No início do texto a moça tecelã era feliz? Ela tinha tudo o que queria? O que aconteceu que a deixou triste? E depois, ficou triste até o fim da história? O que vocês acharam do final da história? etc. Salientamos que tais questionamentos, foram realizados em forma de conversa, como em um bate papo, a ideia era que os alunos não se sentissem pressionados a ter que responder as perguntas sobre o texto.

Para isso, foi necessário criarmos um clima favorável, em que eles não se sentissem na posição de alunos e nem vissem a professora na posição de professora. Esse posicionamento parece ser ilógico, mas há momentos na sala de aula, em que as posições sujeito, precisam ser

esquecidas, o docente também pode e deve participar do mundo dos alunos, só assim poderá compreendê-los.

Desse modo, começamos nosso bate papo na aula seguinte à leitura, que por sinal foi no período vespertino. Aproveitamos o dia de sol e fomos para fora da sala de aula. Nossa escola, por ser em uma fazenda não possui muros e grades. Em volta da escola, temos muitas árvores, o que torna o ambiente muito agradável.

Só o fato de sairmos da sala de aula deixou os alunos mais animados, afinal, nem era aula de Educação Física, em que segundo eles, se divertem. Esse desejo do divertimento, também deve ser proporcionado com as atividades de leitura, assim, sob as sombras das árvores e sentados no gramado demos início a nossa conversa sobre “A moça tecelã”.

A proposta era não estabelecer posições como a de professora que pergunta e aluno que responde, mas sim instaurar um clima de conversa. Isso em razão de que muitas “rodas de conversa” que vemos por aí, como propostas de atividades de interpretação, sempre há o professor fazendo o papel de inquiridor e somente ele. Não se concede espaço para que o aluno tenha autonomia de questionar. Espera-se que ele o faça, mas não o municia de oportunidades para fazê-lo.

A esse respeito corroboramos com as ideias de Jean Piaget (1998), a partir das quais este fala dessa necessidade de proporcionar aos alunos, a autonomia para se expressarem e sem a coerção do professor com sua autoridade.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal. (PIAGET, 1998, p. 154).

Explicitamos aos alunos que a proposta ali consistia em dar oportunidade e liberdade a todos, por isso eles poderiam participar ou não. Mas, os que se sentissem à vontade em participar, poderiam fazê-lo por meio de perguntas, sem o dever de respondê-las.

Desta forma, nossa roda de conversa deu-se da seguinte maneira: Os alunos que manifestaram o desejo de participar tiveram um tempo para elaborar perguntas. Essas perguntas poderiam ser direcionadas a uma pessoa ou não, e caso não fosse, ou caso a pessoa para qual a pergunta foi direcionada não soubesse, ou não quisesse respondê-la, a resposta ficaria por conta dos demais participantes da roda. Tivemos duas modalidades de direcionamento para a pergunta: A pergunta para a roda e a pergunta para uma determinada pessoa.

A ideia de perguntar sem ter a obrigação de responder provocou uma animação nos alunos, tanto naqueles mais tímidos, quanto nos mais audaciosos. Os tímidos, por possuírem uma grande dificuldade em se expressarem diante do outro, viram nessa proposta de questionar, uma forma de participar, mas sem uma exposição exacerbada. E já para aqueles alunos audaciosos as repostas não direcionadas, foi uma oportunidade de falar o quanto gostam.

A conversa iniciou-se com a condução dos alunos, eles sabiam que a proposta ali era falarmos sobre o texto e que eles iriam conduzir a conversa à maneira deles. E assim o fizeram. Percebemos que eles se sentiram no comando da situação e começaram a prosa fazendo perguntas à professora, entramos no jogo.

A primeira pergunta que fizeram à professora foi: “O que você entendeu do texto?”, essa pergunta trouxe à tona muitas reflexões sobre o processo de ensino. Por mais que tivéssemos em mente o que dizer, o como dizer de forma sucinta, sem muitos avanços nas reflexões textuais, uma vez que a proposta era que eles, por si mesmos conseguissem mobilizar os sentidos do texto, não estava totalmente pronto.

Naquele momento, percebemos que muitas vezes o aluno é compelido a se expor diante de outras pessoas de forma repentina, sem que ao menos tenha a oportunidade de construir o que irá dizer, afinal estão expondo-se para o outro. E se eu disser bobeira? E se eu gaguejar? Será que vão rir de mim? O que a professora vai pensar? Vou ser motivo de avacalhação nos corredores! Ahh... é melhor não falar?

Acreditamos ser estes, os vários pensamentos que vem à tona quando são compelidos a se expor diante do outro, sem preparo prévio, por isso, o trabalho de interpretação e extrapolação dos sentidos do texto, cuja condução é a conversa, muitas vezes é improdutivo. Entre tornar-se motivo de avacalhações e não falar nada, eles preferem não falar, afinal têm uma reputação a zelar.

Muitos alunos não se sentem à vontade quando veem o olhar do professor sobre si. Por mais que o ambiente seja uma sala de aula, as posições que os sujeitos ocupam podem ser alteradas, por meio de um gesto, uma palavra, um olhar, uma atitude. E são esses ínfimos momentos que dão legitimidade a nossos alunos, porque eles passam a confiar não só no professor, mas em si mesmo. Colocar-se no lugar do outro faz-se necessário porque nos permite refletir sobre o processo.

Voltamos à pergunta deles para a professora. Respondemos, que o texto nos falava muitas coisas, e dentre elas que, as vezes, não damos importância ao que temos e desejamos outras coisas. Complementando essa resposta uma aluna disse: “É verdade professora, a moça arrumou um marido e se deu mal”. Prevalendo-se dessa colocação, perguntamos o que levou

a moça a se dar mal. A partir daí a conversa fluiu. Com o objetivo de uma melhor explicitação das discussões passamos a descrever algumas das passagens mais significativas.

Chegamos a um ponto em que discutíamos o fato da moça fazer tudo aquilo que o marido lhe pediu, mesmo não sendo o que ela desejava. Uma aluna, que ainda não havia se manifestado, aliás, nos últimos dias ela estava tendo um comportamento alheio ao habitual, no sentido de que sempre participou de tudo, e há dias estava muito calada, pouco falava com os colegas, falava somente o necessário.

Essa aluna, teceu o seguinte comentário: “É muito ruim a gente fazer o que não quer...minha mãe mesmo, ta com meu padrasto só por minha causa. Eu queria que ela mandasse ele embora, igual a moça, mas ela não tem essa coragem. A gente depende dele!” Essa afirmação nos trouxe duas reflexões.

A primeira, que provavelmente seria este o motivo da alteração comportamental dessa aluna, ao demonstrar passar por conflitos familiares, o que mais tarde foi confirmado, com a visita da mãe à escola para falar do problema que enfrentava. Este, como falamos aqui, foi mais um caso, por sinal, de elevada gravidade em que a comunidade recorreu à escola, em busca de auxílio na resolução dos problemas familiares. Não convém explicitá-lo aqui, então, vamos à segunda reflexão.

A segunda reflexão, refere-se à força do texto literário em nos fazer refletir sobre nós mesmos e o modo como vivemos. Essa aluna não só se deu conta da condição em que ela e a mãe viviam, como também enxergou uma possibilidade de mudança de tal condição, tanto que ao dar prosseguimento a sua fala, conclui dizendo que se a mãe conseguisse um trabalho, elas poderiam viver livres do padrasto.

Vemos nesse posicionamento da aluna o funcionamento da arte, como fala J. P. Sartre (1993) de revelar uma realidade até então desconhecida. Para Zilberman (1998, p. 22), a literatura sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, propiciando a este os elementos para emancipação pessoal, o que segundo Hans-Robert Jauss (1994), é finalidade implícita do saber.

Por meio dessa discussão levantada pela aluna, na qual vimos os efeitos da leitura literária, outras discussões vieram à tona com as quais percebemos novos efeitos e deslocamentos dos sentidos do texto.

A exemplo, a questão da sobreposição do ter ao ser no qual o marido ambicioso exige da moça bens materiais. Esse deslocamento de sentido pode ser percebido na seguinte fala de um aluno: “Mas também, ele preferiu ter palácio, cavalo, riqueza, do que filho... ela queria amor e ele não deu, por isso ela desmanchou ele, bem feito pra ele!”

Notamos que essa atitude da moça de “desmanchar o marido” – nas palavras dos alunos – lhes chamou muita atenção. Para polemizar a discussão, lançamos na roda o seguinte questionamento: O que vocês acharam dessa atitude da moça de desmanchar o marido?

As respostas foram: 1. “Eu achei que ela fez certo... ele só tava interessado nas coisas dela”, 2. “Eu também acho ... se fosse ela tinha feito a mesma coisa”, 3. “Acho que ela devia ter falado para ele que não ia fazer nada... aí se ele aceitasse eles ficavam juntos”4. “Não... ela fez certo, mas se fosse eu fazia outro marido”, 5. “Eu preferia ficar sozinho”.

Essas colocações mostram-nos que os alunos, de uma maneira peculiar, conseguiram dialogar com o texto, ou melhor, na qualidade de leitores conseguiram preencher as lacunas deste para o deslocamento dos sentidos. Eles não ficaram apenas na linearidade das discussões, mobilizaram sentidos que não estavam ali explícitos, além de se colocarem no lugar da personagem, a fim de buscar novos caminhos para a situação apresentada na ficção, e por meio da narrativa refletir sobre os conflitos internos do ser.

Diante dessas experiências, resta-nos dizer que a linguagem literária extrai dos processos históricos-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana.” (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.14). Em outras palavras, a literatura nos permite refletir sobre o mundo concreto, possibilitando-nos encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.

3.5 – Procedimento Didático 4 – Produção das Fotonovelas

Com a finalização das leituras, o próximo passo foi a produção das fotonovelas. Embora já dissemos repetidas vezes, faz-se necessário reiterar que o entrelaçamento entre o texto literário e a produção de fotonovelas partiu de um diagnóstico em que vimos a necessidade de intervenção no desenvolvimento da leitura literária, devido às escassas habilidades de leitura dos alunos e em contrapartida a aguçada desenvoltura deles para com a fotografia.

Pensando na externalização para a comunidade escolar dos efeitos produzidos nos alunos pela leitura literária, dialogamos com Rildo Cosson (2014), sobre a importância da materialização da interpretação. Para o estudioso, na escola:

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de

leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa o seu ponto mais alto. (COSSON, 2014, p. 66).

Nessa acepção, salientamos que os conceitos de motivação, introdução, leitura, interpretação sugeridos pelo autor, e que tomamos como apoio, são caminhos para que possamos alcançar a formação de uma comunidade de leitores na escola. “Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois **fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo**”. (COSSON, 2014, p. 12, grifos nossos).

E, para que tal comunidade se efetivasse com os alunos do 6º ano, suas interpretações foram materializadas em fotonovelas, resultando em uma revista que foi distribuída e lida para a comunidade escolar. Passamos a descrever como se deu tais produções, bem como os efeitos alcançados com a elaboração e exposição desta à escola.

Para a produção das fotonovelas, os alunos realizaram uma releitura de um dos textos objeto de leitura. Deste modo, na fase de produção das releituras, os trabalhos foram realizados em grupos menores, entretanto, na fase de encenação e montagem das fotonovelas, todos os grupos tiveram auxílio dos demais.

Em oportuno, esclarecemos que a releitura é muito utilizada nas práticas de ensino em Artes Visuais, conforme explica Analice Pillar (2006, p. 18),

No ensino da arte, [...] reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. [...] na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem.

Ancorando-nos nessa perspectiva das artes visuais, a releitura para nós consistiu em o aluno reconstruir a história a partir do contexto em que vive, colocando nesta suas impressões e perspectivas. É dar à história as suas características enquanto leitor/autor, a partir das suas interpretações textuais.

Começamos as atividade mostrando a eles esse conceito de releitura, para tanto utilizamos releituras de obras de arte como “O grito”, de Edvard Munch, “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci, “Abaporu” e “Os operários”, de Tarsila do Amaral, “A noite estrelada”, de Vincent Van Gogh, “A persistência da memória”, de Salvador Dali entre outros. Com o auxílio de um projetor de imagens a atividade consistiu em mostrar a obra original, explicitando-as de

forma objetiva aos alunos, e por conseguinte apresentamos-lhes as releituras, enfatizando o novo em cada obra, a interpretação de cada artista.

Ainda sobre a releitura, lemos para a turma diferentes versões do conto chapeuzinho vermelho dos irmãos Grimm, para que os mesmos percebessem a releitura na narrativa. As versões foram: *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa, *O Fantástico mistério de Feiurinha – Capítulo Zero e meio*, de Pedro Bandeira, *Lobo Bobo*, de Carlos Lyra e Ronaldo Boscôli, e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

A leitura dessas narrativas permitiu a ampliação do conceito de releitura, desta vez no texto, tanto que alguns disseram que a releitura consistia em um novo texto, o que não deixa de ser. Por mais que algumas releituras possuam muitas semelhanças com a obra/narrativa da qual proveio, cada releitura tem a essência, a interpretação do seu criador, que não é a mesma daquela objeto de inspiração.

Enfatizamos que nessa fase, mesmo que as estratégias de leitura tenham priorizado a construção da narrativa, de modo que os alunos percebessem a configuração de uma releitura no texto, não deixamos de considerar o texto em si mesmo. Isto é, as nuances literárias sempre fizeram parte do nosso estudo.

Tanto que, na próxima etapa, referente à escolha das narrativas pelos grupos, para construir suas releituras, um grupo optou por fazê-la a partir do texto, *O mistério de feiurinha*, do qual lemos o capítulo “Zero e meio”, de Pedro Bandeira.

A ideia inicial era que eles o elegessem entre as narrativas escolhidas por eles na fase inicial do projeto, uma vez que estas leituras, foram escolhas da professora, a fim de pensarmos a questão da releitura. Entretanto, as leituras dos textos acima citados, também significaram para os alunos. Mesmo não sendo escolha deles, as discussões feitas na sala de aula lhes chamaram a atenção para o texto.

Os alunos se organizaram em 4 grupos, sendo que os textos escolhidos como objeto de inspiração para a releitura foram: “Ela”, de Luiz Fernando Veríssimo, “Os invisíveis” e “Namoro e futebol”, de Moacyr Scliar, o “Capítulo zero e meio”, da obra *O mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira.

Diante da escolha dessas narrativas para a produção das releituras, os grupos foram orientados a uma produção em cooperação. Todos os integrantes do grupo participaram da produção como narradores. Para nortear o processo de reconstrução da narrativa entregamos a cada grupo uma tabela de universo ficcional – que foi preenchida por eles.

A tabela continha tópicos como: título do texto escolhido para releitura, título do novo texto, alterações das características dos personagens, alterações relacionadas ao lugar dos

acontecimentos da história, fato que desenrola a história quais mudanças ocorrerão etc. Através do preenchimento da tabela, os alunos tiveram elementos para dar início a narrativa, constituiu-se em uma atividade por meio da qual eles puderam dar espaço à imaginação, analisando as possibilidades de construção.

De posse dos elementos norteadores da narrativa, criados com o preenchimento da tabela de universo ficcional, entregamos a cada grupo um cartão contendo a palavra narrador. A proposta do cartão deu-se a fim de auxiliá-los na construção da história em cooperação, este dava a seu portador a posse da palavra, contribuindo com a construção da narrativa. Também houve no grupo o registrador dos fatos, sendo que este tinha a função de registrar a narração no caderno.

A princípio essa atividade, causou uma polêmica entre os participantes. Acostumados a falarem ao mesmo tempo, eles não conseguiam respeitar o momento em que o colega exercia a sua função de narrador. Havia muitas intervenções que atrapalhavam tanto o andamento da história, quanto o registro desta. Em decorrência disso, tivemos que dar uma pausa na atividade e abrir um diálogo com a turma, uma vez que a ideia era justamente que eles conseguissem trabalhar em grupos.

A conversa trouxe resultados, por meio dela, decidimos que só poderia haver intervenções na fala do narrador se esta fosse para acrescentar detalhes à história, e também teria que ter aprovação prévia do detentor da palavra. Para solicitar essa intervenção, os alunos passaram a utilizar o gesto de pausa. Essa medida, concedeu à atividade uma melhor organização, assim os alunos prosseguiram a atividade sem muitas complicações, apenas interferências típicas de sala de aula.

Após a confecção das narrativas, iniciamos o seu processo de refacção. Nessa etapa houve a orientação dos grupos sobre as questões relacionadas à escrita, como coerência, coesão, ortografia, etc. A etapa contou com dois momentos. No primeiro momento, a orientação foi realizada por meio de mensagens anexas aos textos, lidos pela professora fora da sala de aula. E no segundo momento, os alunos foram orientados pessoalmente nos grupos, em que a professora juntamente com os componentes de cada grupo leu a narrativa deles, verificando as alterações realizadas a partir das mensagens anteriores e possíveis adequações.

Como nosso *corpus* nesse trabalho é a leitura literária, não nos ateremos aqui a descrever os detalhes das etapas de produção e reescrita dos textos. Entretanto, enfatizamos que estas foram pautadas em estudos teóricos de autores como: Irandé Antunes (2005), Maria G. Costa Val (1994), Ingedore V. Koch (2002), Luiz A. Marcuschi (2008), João W. Geraldi (1984) entre outros que tomam a produção textual como processo significativo. Tais estudos nos

permitiram conduzi-las de modo satisfatório, percebendo progressão significativa entre a primeira e a última versão da escrita dos alunos.

Ainda a respeito das releituras realizadas pelos alunos, vale dizer que nestas, é possível percebermos a construção de sentidos, advindos das leituras literárias. Ao produzirem suas narrativas, buscando imprimir a estas suas impressões, os alunos não só mobilizaram os sentidos ali postos durante as leituras, mas também criaram novos sentidos a estas. Por isso, ressaltamos como os enredos se constituíram.

A primeira fotonovela que compõe a revista foi baseada no texto “Ela”, de Luiz Fernando Veríssimo. Trata-se da narrativa “Ele”. Os alunos trouxeram para a narrativa o ambiente em que vivem. Ao invés de ser uma televisão a causadora do esfacelamento das relações pessoais, na releitura, eles trazem o computador/internet, como responsáveis por dominar as pessoas a ponto delas deixarem o convívio saudável com os familiares e amigos para ocupar-se com ele, o computador. Além disso, mostraram o conflito familiar, no qual os pais tentam impedir que os filhos façam o uso excessivo do computador, gerando brigas e até agressões.

A segunda fotonovela é baseada no texto “Os invisíveis”, de Moacyr Scliar. A sua releitura é “Roberto e Luís: os invisíveis”. Os alunos também mostram as dificuldades enfrentadas por aqueles que têm uma profissão não valorizada pela sociedade, mas, além disso, mostram que o verdadeiro valor não está no que as pessoas pensam e sim, no modo como nos sentimos. Os invisíveis, na narrativa deles, deixam de ser, tanto que eles atribuem um nome aos personagens Roberto e Luís, que acabam reconhecendo seu valor.

A releitura “A procura de um amor” terceira fotonovela, foi inspirada tanto no texto “O mistério de feiurinha”, de Pedro Bandeira, quanto em “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Nesta os alunos, também pautam-se nas suas experiências de vida para construí-las mostrando as relações amorosas e suas peculiaridades. Há uma forte manifestação daquilo que pensam ser o amor.

A última releitura é “Namoro e Machismo” baseada em “Namoro e futebol”, de Moacyr Scliar. Nesta releitura, os sentidos são totalmente subvertidos, além de trazer a predominância do sexo masculino sobre o feminino, implícita na história de Sclair, em “Namoro e Machismo”, há a configuração de outras relações, para além do gênero.

Prosseguindo com os trabalhos, chegamos à fase de elaboração das fotonovelas. Os alunos já possuíam certo conhecimento acerca delas, uma vez que antes do início das primeiras atividades, apresentamos modelos a eles, mas faltava-lhes conhecer os procedimentos de produção.

Para a explicitação, utilizamos arquivos em *slides* nos quais mostramos aos discentes questões como: O que é fotonovela, como se constitui, como surgiu, como é apresentada hoje, o que é preciso para montagem, enfim, foi exposto a eles todas as características da fotonovela seguida de exemplos de produção. O próximo passo, foi o planejamento pelos grupos do roteiro de composição das fotonovelas. De posse da narrativa que eles produziram, cada grupo organizou o roteiro da sequência de cenas a serem fotografadas.

Esse roteiro foi elaborado através da técnica *storyboard* (história em quadros) muito usada em animações, na publicidade e no cinema, pois ajuda a visualizar, planejar e desenvolver uma narrativa visual. Trata-se, de uma sequência de quadros que identifica o que cada cena deverá conter para que sejam produzidas as imagens como: personagens, figurinos, cenários e plano escolhido: fotografia próxima, intermediária ou longe e as falas das personagens e do narrador.

Em seguida, começamos a sessão de fotos para compor o arquivo de imagens que daria corpo às fotonovelas. Nessa fase, obtivemos a confirmação do quanto as leituras literárias significaram para os alunos, no sentido de provocar sentimentos e ações não apreciados por essa turma. Lembrando o que dissemos no início deste trabalho, essa turma possuía sérios problemas de relacionamento entre seus pares, não havia tolerância às diferenças, não conseguiam decidir algo sem haver conflitos, o sentimento de rivalidade sempre fazia-se presente, o trabalho em grupo para se concretizar precisava de muita conversa e condução da professora.

Na medida em que realizávamos as leituras, bem como as discussões destas, já era possível perceber as influências do texto literário sobre os alunos, contudo, nessa atividade tais influências tornaram-se mais marcantes, tendo em vista que exigiu ainda mais a atuação do trabalho em grupo.

No decorrer do ano letivo, houve uma drástica redução do número de alunos na sala de aula, em função da demissão de muitos pais/funcionários da fazenda, na qual a escola se situa. Isso ocorreu devido aos novos empreendimentos dos proprietários que não demandariam um grande número de funcionários. Nessa conjuntura, nossa turma que era composta no início do ano letivo por vinte e oito alunos, ao final eram apenas treze, muitos alunos deixaram a escola mesmo antes de começarmos a etapa de releituras.

Com esse número reduzido de alunos à época das encenações para a sessão de fotos, os grupos que antes eram formados por afinidade entre os integrantes e agora estavam desfalcados, decidiram se unir em um ato de solidariedade um para com o outro. Eles poderiam

ter optado por não se ajudarem, que conseguiriam realizar os trabalhos da mesma forma, mas o que observamos é que esses alunos já não eram os mesmos do início do ano letivo.

A esse respeito trazemos à tona as palavras de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 15), que traduzem com perfeição esse comportamento dos alunos. Vejamos:

A verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. [...] O caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

Vemos que o texto literário possui o poder de fecundação e propagação de ideias, padrões ou valores que contribuem para a formação da consciência de mundo do leitor, através do conhecimento da consciência de mundo presente no texto.

Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 51) acrescenta que essa consciência de mundo presente no texto, “assimilada pelo leitor, começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...)”. Podemos dizer, que este é o caso desses alunos. Foi por meio das relações entre o universo ficcional e seu mundo interior que se fizeram no decorrer das leituras, como já demonstramos aqui, que houve a ampliação, bem como um melhor entendimento das suas relações com o universo real.

Se, para os alunos de outrora não relacionar-se e excluir o outro, o diferente, eram práticas tidas por eles como normais, agora desaprovam tais práticas. Tanto que, independentemente de grupo ou afinidade, a realização das atividades para compor o arquivo de fotografias contou com a colaboração de componentes de todos os grupos.

Quando percebemos, espontaneamente, um grupo estava ajudando o outro e por isso, a sessão de fotos não foi realizada concomitantemente, houve a união de todos os alunos para produzirem as fotos de um grupo por vez. Isso, a princípio, trouxe-nos a preocupação relativa ao tempo, já estávamos em meados do mês de novembro e ainda, na sequência da sessão de fotos, restava-nos montar as fotonovelas e promover o evento de amostra. Mas, depois, vimos que essa preocupação era infundada, porque com o trabalho colaborativo as atividades ganhariam maior agilidade, o que de fato aconteceu.

No total, tivemos quatro produções, devido ao número reduzido de alunos que nesse período eram apenas treze. Para a transformação dessas produções em fotonovelas, os alunos teriam que produzir os cenários das narrativas que eram em lugares diversos, em uma casa, uma padaria, a rua de uma cidade etc, afim de que fossem registrados em fotografias, conforme o roteiro das cenas.

Mas, como não tínhamos condições de nos deslocarmos da escola, resolvemos fazer tudo ali mesmo. Com isso, os grupos montaram os cenários nos corredores, refeitório, sala de professores, quadra de esportes, ruas da vila, usaram até o ônibus escolar. Além disso, providenciaram os figurinos, maquiagem, aqueles que não tinham tomavam emprestado do outro, tudo ficou por conta deles. A não ser a máquina fotográfica, como as fotos precisavam ter uma boa resolução e os aparelhos celulares deles não tinham a resolução necessária, fornecemos a eles.

A cada encenação de um grupo, eles elegiam um fotógrafo entre eles. A professora acompanhava o passo a passo na composição das cenas, auxiliando tanto na montagem das cenas como dos figurinos. A atividade foi muito prazerosa, afinal estavam colocando em prática as suas habilidades com o ato de fotografar.

Essa produção das fotografias causou uma euforia nos alunos das demais turmas da escola, ao verem o empenho e desenvoltura da turma de 6º ano, ficaram surpresos e ao mesmo tempo contagiados. Surpresos porque todas as atividades que envolvia o trabalho em equipe como: xadrez, vôlei, futebol, pingue e pongue etc, essa turminha sempre ficava para trás, e o motivo não era porque não sabiam conduzir as atividades e sim porque não conseguiam trabalhar em grupos. Contagiados, devido ao caráter lúdico da atividade, muitos alunos vieram nos questionar se poderiam participar.

Depois que todos os grupos compuseram seus arquivos de fotos que durou uma semana, o momento, próximo, foi o de seleção das fotos e montagem das fotonovelas. Estas foram realizadas no laboratório de informática da escola, utilizamos o *PowerPoint* um *software* que permite a criação de *slides*. Desta forma, com a seleção de fotos que fizeram e o roteiro que elaboraram das cenas quadro a quadro, a montagem consistiu em inserir as fotos, bem como as falas do narrador e personagens.

Sobre o uso do *PowerPoint*, alguns alunos já possuíam domínio do mesmo. Mas muitos, ainda não sabiam manuseá-lo, assim para que todos pudessem auxiliar nas montagens, primeiramente, explicitamos à turma as formas de manuseio. Por se tratar de uma atividade simples, inserção das fotos e digitação das falas, os alunos não tiveram dificuldades em executar as montagens.

Ao término da montagem, a professora converteu o arquivo *PowerPoint* em formato JPEG e os encaminhou à gráfica, para impressão e diagramação. Feita a diagramação em formato de revista, cada fotonovela constitui-se de aproximadamente dez páginas, como a produção foi coletiva decidimos com os alunos em fazer apenas uma revista contendo as quatro fotonovelas.

Entre o tempo de espera para gráfica entregar as revistas e o dia da exposição, preparamos o evento que intitulamos de “1ª Mostra de Fotonovelas da Escola Ovídio Miranda Brito”. Na preparação, fizemos a divulgação do evento, por meio de *banners* espalhados pela escola, além disso, os alunos confeccionaram convites para os professores, coordenação, pais e familiares. Prepararam também as suas apresentações, leriam para a comunidade as suas produções projetadas em *slides*.

Ainda, nesse período gravamos um vídeo de aproximadamente 30 segundos, que serviria de chamada para leitura das narrativas no dia do evento. A gravação constitui-se de uma breve fala dos alunos em que eles disseram o título, temática e convidaram as pessoas para ouvirem a leitura das narrativas.

A respeito da gravação destes vídeos aconteceu um fato que nos alegrou. Quando iniciamos as atividades muitos foram os desentendimentos até que os alunos compreendessem a importância de se respeitar as diferenças do outro.

Fato que tornou-se possível com as reflexões e experiências literárias, como já dissemos aqui. Durante a gravação dos vídeos, um desses alunos nos chamou e disse que queria conversar em particular. Atendendo o seu pedido, saímos da sala de aula e ele disse que precisava pedir desculpas aos seus dois colegas que compunham o seu grupo.

Pensando que ele não queria fazê-lo na frente da turma toda, já que havia solicitado uma conversa em particular, perguntamos a ele se desejava que chamássemos os colegas para eles conversarem. Para nossa surpresa, ele disse que não. Que o seu desejo era gravar um vídeo, pedindo desculpas aos amigos e que esse vídeo fosse transmitido no dia do evento.

Por alguns segundos ficamos sem reação, porque lágrimas vieram aos olhos. Esse menino, que era tão agressivo com os colegas e que carregava consigo o estigma de mau aluno, já não era o mesmo, tanto que estava ali, pedindo desculpas e sem obrigação nenhuma.

Ali mesmo, no pátio da escola, com a câmera em punho gravamos o pedido de desculpas desse aluno. Muito acanhado, a ponto da voz quase não sair e com receio de olhar para a câmera, mas sincero.

Presenciamos na atitude desse aluno o poder de humanização da literatura do qual Antônio Candido (2004, p. 180) se refere, e por isso vale retomá-lo aqui, “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” proporcionado a este “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida”.

Digamos que atuação da literatura, para com esse aluno atingiu sua completude no dia da exposição das fotonovelas no evento que denominamos de “1ª Mostra de Fotonovelas da

Escola Ovídio Miranda Brito”. Mas, antes de explicitarmos como se deram os fatos, faz-se necessário dizermos sobre o evento.

Para a realização do evento, contamos com a colaboração da coordenação da escola, bem como de professores e demais funcionários que se empenharam para que o mesmo acontecesse. A coordenação da escola foi de fundamental importância nessa empreitada, se encarregou de convidar as autoridades que se fizeram presentes, como os membros da Secretaria Municipal de Educação, professores de outras escolas, e a administração da fazenda. Quanto à atuação das professoras e demais membros da escola estes se encarregaram da organização e decoração do espaço para a exposição. Dessa forma, o evento foi uma realização que mobilizou toda a escola.

Sobre esse apoio que tivemos, tanto do corpo docente quanto da equipe gestora e funcionários, vale salientar que a atividade colaborativa é uma característica da escola, independentemente de ser o professor x ou y que deseje realizar algo no qual necessitará da colaboração dos demais membros da escola, este tem a consciência que terá apoio.

No nosso caso, por exemplo, foi de suma importância a participação dos demais, do contrário não conseguiríamos organizar o evento da forma que imaginávamos. Nessa perspectiva, enfatizamos que a escola enquanto instituição detentora da incumbência de educar para o social, precisa e deve fomentar a atividade colaborativa, garantindo o sucesso escolar.

Ainda sobre o evento, ressaltamos que no local destinado a este, tivemos dois ambientes, um preparado para a realização da leitura das narrativas pelos alunos, no qual tinha a mesa das autoridades e assentos para o público, e outro destinado à sessão de autógrafos, em que colocamos quatro mesas grandes, uma para cada grupo e sobre estas, as revistas de fotonovelas.

A abertura do evento deu-se com a execução do hino nacional, seguida da fala da diretora da escola agradecendo os presentes e por conseguinte uma fala nossa, na qual explicitamos a comunidade os objetivos do projeto, já que os resultados eles veriam com as exposições dos alunos.

Antes das apresentações da turma, tivemos como abertura das atividades duas apresentações de dança de alunos participantes do Projeto Mais Educação, inclusive, alguns alunos eram do 6º ano. Em seguida, mostramos um vídeo à comunidade, através do qual, com fotos e legendas fizemos uma síntese do processo de desenvolvimento das atividades.

A realização do evento teve como único objetivo a exposição dos trabalhos dos alunos, sendo assim a manhã daquele dia foi dedicada ao protagonismo deles. A ideia era que eles compartilhassem suas experiências, nessa perspectiva, reiteramos as palavras de Cosson (2014,

p. 66), para o qual, é por meio do compartilhamento de suas interpretações, que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Eles, na qualidade de protagonistas preocuparam-se em se produzir para o evento. Todos colocaram suas melhores vestes, as meninas se maquiaram, os meninos cortaram o cabelo, enfim, estavam ansiosos para expor suas produções. Entretanto, a ansiedade maior era em saber a opinião das pessoas a respeito do trabalho deles. O fato de saberem que suas produções seriam compartilhadas, já lhes trouxe a consciência de que fala Cosson (2014), fazem parte de uma coletividade, e como tal passariam por avaliações, o que não deixa de ser um bem para o fortalecimento e ampliação dos seus horizontes de leitura.

Chegada a hora das exposições, que foi realizada com o auxílio de microfones e um projetor de imagens, cada grupo teve seu momento que foi conduzido da seguinte forma: o grupo dirigiu-se à frente cumprimentou os presentes e convidou-os à assistirem ao vídeo de chamada para a leitura da narrativa. Após, realizaram as leituras, que foram feitas expressivamente, conforme demandava a cena (personagem chorando, alegre, com raiva, gritando) eles adaptavam a voz. Fizeram a chamada leitura expressiva.

Foi um momento muito prazeroso tanto para os alunos quanto para nós, mas percebemos que mais gratificante ainda, foi para os pais, verem seus filhos expondo um trabalho, que há muito tempo, segundo eles, os filhos vinham comentando. Ouvimos depoimentos como: “Professora, o fulano foi tão bem né, mas também ele se dedicou muito, não falava em outra coisa lá em casa,” “Nossa professora... a fulana nem gostava dessas coisas, e hoje ela se superou”, “Fiquei tão feliz em ver o fulano assim, a senhora sabe, esse menino tem muita dificuldade”.

Ao final das apresentações, em um gesto comovente de elogios e felicitações os convidados fizeram uma salva de palmas aos alunos, muitos alunos se emocionaram, inclusive professora, mais até do que eles. Após esse acontecimento, chegou o momento de mostrarmos o vídeo, no qual aquele aluno que falamos anteriormente, pediu desculpas aos colegas.

Depois da apresentação do vídeo o aluno autor do pedido de desculpas, dirigiu-se aos colegas e deu-lhes um longo abraço. Diante desse gesto, de um aluno, que todos conheciam e sabiam das suas peripécias, o público manifestou-se com aplausos e assobios.

Por essas razões, é que dissemos anteriormente, que a atuação da literatura, para com esse aluno atingiu sua completude no dia da exposição, o gesto de pedir perdão é muito difícil, e fazê-lo diante de um público o torna mais difícil ainda, mas mesmo assim, esse aluno por não ser o mesmo de outrora, o fez e sem pudores.

Em seguida, tivemos outro momento muito significativo para os alunos, a sessão de autógrafos. Os grupos se posicionaram às suas mesas e os convidados fizeram filas para receber o seu exemplar da revista autografada. Tínhamos disponíveis 150 exemplos, todos foram entregues aos convidados com seus devidos autógrafos. Esse foi o momento em que eles tiveram contato com o público, e receberam a resposta que ansiavam. Sim, as pessoas gostaram das suas produções.

Já dissemos aqui, que os objetivos da realização desse evento era possibilitar aos alunos o compartilhamento das suas produções. Mas, ao observarmos o comportamento deles durante o evento, vimos que a atividade não limitou-se a isso. Eles, se viram capazes de ler, refletir, colocar sua opinião, produzir, etc. Sentimos nas suas atitudes uma segurança que não tinham, e isso, podemos dizer que foi proporcionado pelas relações com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sinequa non* para plena realidade do ser.

Nelly Novaes Coelho. Literatura Infantil. Teoria – Análise – Didática(2000).

A perspectiva trazida aqui com essa epígrafe define com louvor nossos intentos ao desenvolvermos um trabalho com a literatura voltado para alunos do Ensino Fundamental, no qual o seu ensino é renegado, mesmo que se saiba do seu poder no processo de formação do indivíduo.

Constatamos que essa renúncia do texto literário na escola tem seu alicerce em dois fatores determinantes. Primeiro a não formação continuada de grande parte dos docentes. Ainda são muitos no país, como vimos na matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo citada neste trabalho, que não conseguiram avanço na sua qualificação, portanto, não possuem o suporte necessário que lhes garanta uma melhor condução do processo de ensino aprendizagem.

E, o segundo fator, que também é consequência do primeiro, refere-se à priorização de outras práticas em sala de aula ditas mais relevantes do que a literatura, além disso, caminhamos para um modelo de ensino profissionalizante, e sem espaço para a formação do indivíduo à luz do texto literário, porque como disse Coelho (2000, p. 51), os estudos literários, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros estimulam o exercício da mente, logo é qualidade dispensável para a formação de massa de manobra.

Nesse cenário, encontramos alunos que não leem, apenas decodificam e alunos que mesmo estando em um nível de ensino avançado, ainda não alcançam, nem mesmo, o nível da decodificação. É assustador, mas foi o que presenciamos em uma turma de 6º ano, para os quais, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 75) espera-se que consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura como decifrar, antecipar, inferir e verificar.

De antemão, é preciso dizer que a educação clama por um amplo investimento para que se provoque mudanças no cenário vivenciado nas escolas. Há diversos elementos que

assolam o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Assim, o trabalho realizado aqui, foi uma pequena contribuição, diante desse cenário de faltas que atinge a escola.

O trabalho contribuiu para que os alunos envolvidos produzissem uma passagem do leitor decodificador para o leitor crítico e mais atento a sua consciência de mundo. Isso deu-se na medida que buscamos o alinhamento entre teoria e prática, a partir do qual os alunos puderam apreciar o texto literário na sua magnitude.

Como demonstrado nas análises, as leituras concederam aos alunos: o estímulo do exercício da mente ao serem incitados a refletir, a percepção do real ao enxergarem as circunstâncias em que vivem e refletirem sobre elas, a consciência do eu em relação ao outro ao respeitarem as diferenças e provocar mudanças, melhorando as relações pessoais, a leitura do mundo ao discutirem sobre as mazelas sociais, e sobretudo o conhecimento da língua expressão verbal significativa e consciente.

Embora, os alunos sejam julgados pelo método de escola ciclada como se possuíssem um mesmo nível de conhecimento devido à idade que têm, eles não correspondem a estas expectativas do método, cada um possui uma distinta relação com a escrita. Em decorrência disso, as conquistas ora citadas, deram-se proporcionalmente as particularidades de cada aluno.

Por isso, mesmo aqueles alunos para os quais, o domínio dos códigos da escrita ainda era limitado impedindo-os de ao menos decodificar, estes conseguiram avançar, por meio das estratégias de leitura que permitiram o compartilhamento das insígnias textuais.

Com base nas experiências relatadas e a partir do entendimento de que a literatura humaniza e além disso, *dinamiza o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente*, consideramos ser nosso papel sistematizar recomendações. Tais recomendações se justificam na medida em que pode contribuir para que outros sujeitos priorizem a presença da literatura na escola.

Recomendamos que se considere a relevância de trilharmos caminhos metodológicos para o ensino da literatura. A tarefa de uma metodologia, **que deve ser pautada teoricamente**, “é pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes, e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 40).

Considerar o leitor é sobretudo pensar nos seus interesses de leitura, para a partir deles traçar os caminhos que visem determinar, atender, romper, questionar e ampliar seus horizontes de expectativas para com a obra literária o que alcançamos com os alunos do 6º ano, na medida em que diagnosticamos e atendemos suas preferências para com as narrativas curtas, rompemos seus horizontes de expectativas ao apresentar-lhes outras modalidades de leitura como a poesia,

a música. Incitamos o questionamento sobre seus conhecimentos escolares e vivências pessoais que contribuíram para a compreensão dos textos, ou abriram-lhes caminhos para enfrentar os problemas vividos.

E, através do compartilhamento das suas experiências de leitura, percebemos a ampliação dos seus horizontes de expectativas. Se mostraram contagiados pelo texto literário, a ponto deste influenciar nas suas atitudes tanto para com o outro, quanto para o desejo de novas experiências de leitura que atendam às suas expectativas ampliadas.

Diante do exposto fica claro que a passagem do leitor decodificador para o leitor crítico e mais atento a sua consciência de mundo é um processo contínuo e que o objetivo da escola deverá ser propiciar, explicitar e aprofundar esse processo, para que o aluno seja capaz de produzir essa passagem e ampliá-la sempre que necessário, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006
- ALVES, Amanda. **Estudantes com 15 anos não sabem ler e escrever.** Jornal Gazeta Digital. Mato Grosso, Seção 9 Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/9/materia/269314/t/estudantes-com-15-anos-nao-sabem-ler-e-escrever-> . Acesso em 18 de Jul. 2014.
- BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de feirurinha.** 20. ed. São Paulo, FTD,1997.
- BARTHES, Roland. **Aula.** ed.10ª. Cultrix. São Paulo: 1977
- _____. **O prazer do texto.** Trad. J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 71-79.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo.** 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.
- _____. **A televisão.** Editora Musical Arlequim Ltda. 1967 © by. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/a-televisao.html>> Acesso em 21 de setembro de 2014.
- CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e escola:** um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. Revista Vertentes, Niterói, RJ, v. 19, n. 2. 2011. Disponível em:<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf>. Acesso em: 20 jul.2014.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro/São
- _____. A literatura e a formação do homem. In: **Remate de males** – Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.
- COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FELDMAN-BIANCO, B. e LEITE, M.L.M. **Desafios da imagem**. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. São Paulo: Papyrus, 1998.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9 ed. São Paulo: LTC, 1987.
- FOREQUE, Flávia. **MEC quer acelerar expansão de pós entre docentes da educação básica**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1627427-mec-quer-acelerar-expansao-de-pos-entre-docentes-da-educacao-basica.shtml> . Acesso em 20 de Mai. 2015.
- HABERT, A.B. **Fotonovela e indústria cultural: um estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (Org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- JAUSS, Hans Robert. **A Literatura como provocação - História da Literatura como Provocação Literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004
- _____. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 10. p. 221-247.
- LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção (Org.)**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

LYRA, Carlos; BÔSCOLI, Ronaldo. Lobo Bobo. In: **Songbook Carlos Lyra**. Rio de Janeiro, Lumiar Discos, [regravado em]1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUZ, Zé da. Cunfissão de Cabôco. In: **Brasí Cabôco e Sertão em Carne e Osso**. Recife: Litoral, 1999

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATO GROSSO. **Resolução nº 262 de 5 de novembro de 2002**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio. Conselho Estadual de Educação, Cuiabá, MT, 5 nov. 2002. Disponível em <<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em 08 fev. 2014

MATO GROSSO. **Orientativo 2013 - ciclos de formação humana**. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=15945 . Acesso em 18 de Jul. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

_____. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia: textos inéditos** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**: de OntheHorizon NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 01 de Jun. de 2015.

PERRAULT, Charles. **O chapeuzinho vermelho**. Porto Alegre, Quarupe, 1993.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. **Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistateias.proped.pro.br>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha história.** 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do livro ao CD-ROM: novas navegações.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SAMPAIO, I.S. **Para uma memória da leitura: a fotonovela e seus leitores.** 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2012.

SARTRE, J. P. **O que é literatura?** Trad. Carlos F. Moisés. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Leitura em curso – trilogia pedagógica.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Unidades de leitura– trilogia pedagógica.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHERMACK, Keila de Quadros. Especificidade do ato de ler e a mediação leitora em tempos de cibercultura. In: **Jornada Nacional de Educação - Educação: território de saberes.** Centro Universitário Franciscano, 2012. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4809.pdf>> Acesso em: 06 de Abril de 2015.

SCLIAR, Moacyr. A família que rastreia unida permanece unida. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. A guerra dos narizes. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. A guerra dos narizes. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. Casa de boneca. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. Heavy Metal. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. Os invisíveis. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

_____. Namoro e Futebol. In: **Deu no jornal.** Edelbra, 2008.

SCLIAR, Moacyr. **Lançamento do livro Deu no Jornal**, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jD4mMSAEez8>> Acesso em: 26 de maio de 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TERTULIANO, Maria Jussara dos Santos. **Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos**. 2010. dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a. Disponível em :<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503202> Acesso em 09/04/2015

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERÍSSIMO. Luís Fernando. **O nariz e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2013.

_____. Luís Fernando. **Mais educação**. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXc-uAchyJg>>. Acesso em: 26 maio 2014.

_____, Luís Fernando. **Entrevista com Luís Fernando Veríssimo**. Entrevistador: Felipe Bueno. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wyaxZm_XxtI>. Acesso em: 26 de maio 2014.

ZILBERMAN, Regina.; ROSING, M. K. **Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: **A experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

OBRAS CONSULTADAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. Coesão e Coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COENGA, Rosemar. (org) **Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido**. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2007.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1984
- KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Descobrimo a literatura**. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.2008.
- PAIVA, Aparecida. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução Carlos Vogt. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

ANEXOS ³

Anexo 1 – HISTÓRIA EM DA RELEITURA “A PROCURA DE UM AMOR.”

Alunos Bruno, Kelly, e Kauany
 ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: A história começa com Betânia que todos os dias sai para compra pão, mas sempre tinha a mesma intenção, de ver Rikelmy

Fala: *Betânia: Vou ir comprar o pão.*
Rikelmy: Você é de macaúçu.

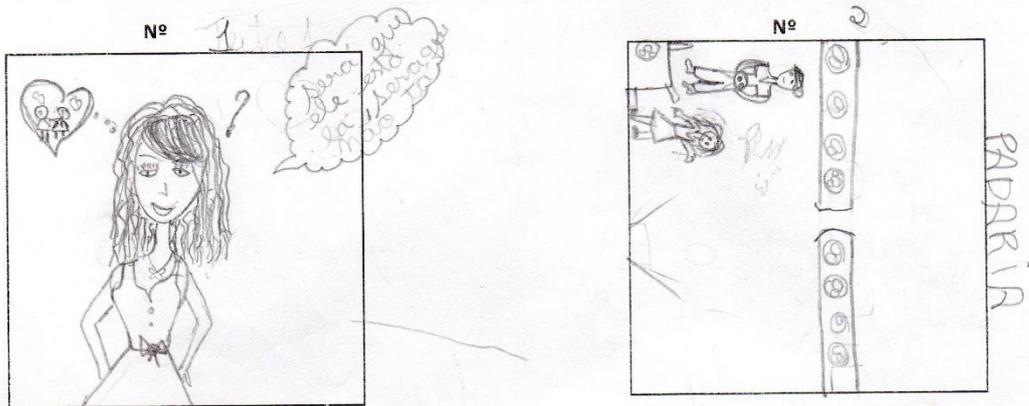
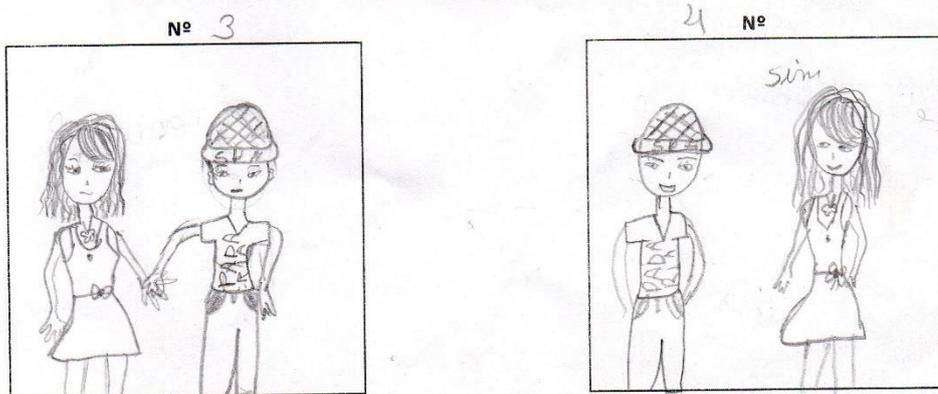


Foto nº : Apresentação da história

Composição: Betânia em um desses dias quando já estava na padaria viu Rikelmy e trapessou na mesa debruçando o pão e caindo aos pés dele. (02)

Fala: *Rikelmy: Fala:*
Eu te ajudo, quer sair comigo?



³ Os anexos compõem as produções dos alunos desde o esboço das histórias em quadros, até as produções das fotonovelas. Ressaltamos que não foi priorizado a escrita formal das narrativas e sim a produção de sentidos por meio das leituras realizadas.

Bruna, Kelly e Karoline

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

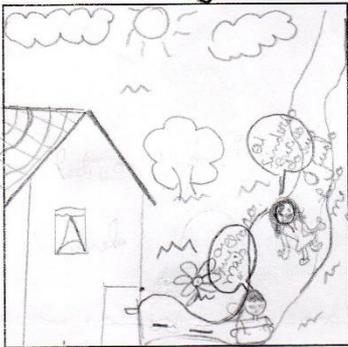
Foto nº : Apresentação da história

Composição: Botânia falou que sim mas com parece
de vergonha por ter caído em cima dele.

(104)

Fala: parar: no dia seguinte...

Nº 5



Nº 6



Foto nº : Apresentação da história

Composição: Botânia pediu ajuda para Anderson,
porque ela era casada, e ele já tinha experiência
de ser avô.

Fala: Botânia estava muito feliz por que seria
a primeira vez que iria sair com um
homem...

Nº 7



Nº 8



Bruna, Kelly e Kauany

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Betânia estava muito bonita
elegante, e feliz. 10/8/

Fala: No caminho...

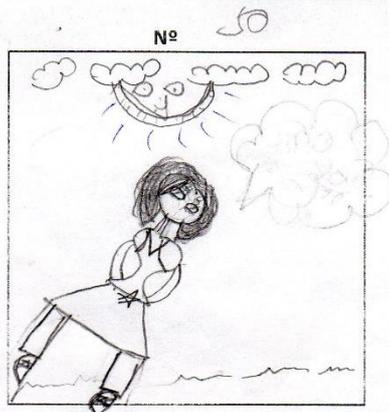
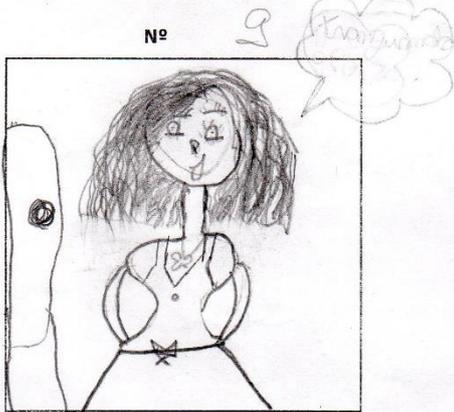
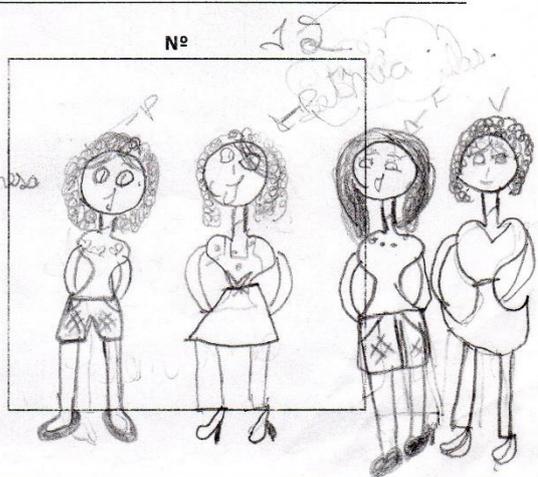


Foto nº : Apresentação da história

Composição: Betânia se lembrava com umas
amigas da infância.

Fala: Betânia fala: Me deixa em paz...



Bruna Kelly, e Kauany

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Horas depois Betâmia chegou ao restaurante.

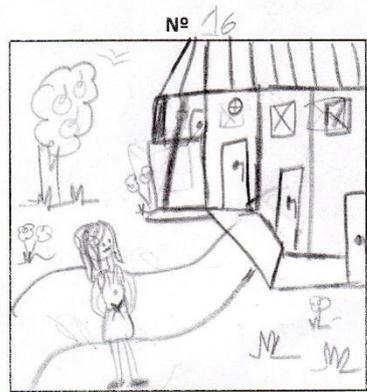
Fala: Betâmia viu Kikelly com as meninas em um bar bebendo muito...



Foto nº : Apresentação da história

Composição: Betâmia então pensou muito, e ela mesma se perguntou, será que eu nunca vou achar um homem ideal?

Fala: E foi embora para casa muito triste e desolada e magoada.



Anexo 2 – HISTÓRIA EM QUADROS DA RELEITURA “ROBERTO E LUÍS: OS INVISÍVEIS”.

Luon Renon

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Bom dia um catador de latão está
passando pelas ruas da grande metrópole com
uma carruagem catando as latões.

Fala: Bom dia um prefeito passou pela rua onde
ele estava e o catador disse:
- Bom dia
O prefeito nem deu moral!

Nº 1



Nº 2

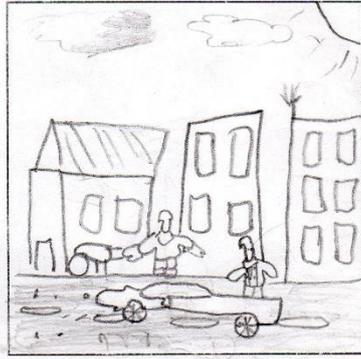
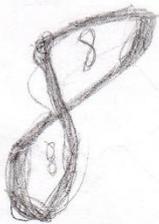


Foto nº . Apresentação da história

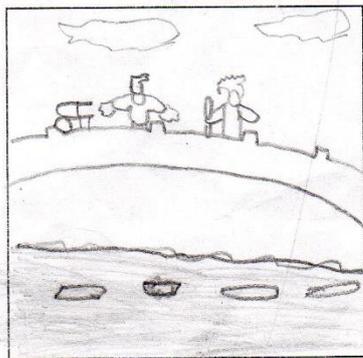
Composição: No dia seguinte a menina chamada
Patrícia passou na rua

Fala: O catador também disse bom dia mas a
patricinha não ouviu o cara

Nº 3



Nº 4



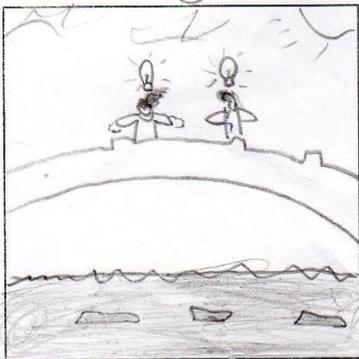
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

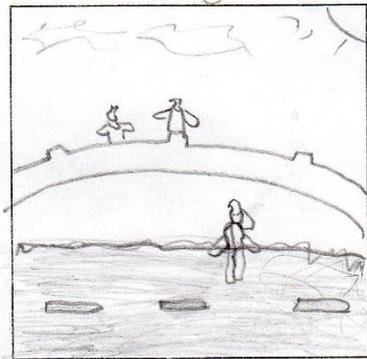
Composição: O catador encontrou o mareador e conversaram

Fala: um dos eles teve uma ideia.

Nº 5



Nº 6



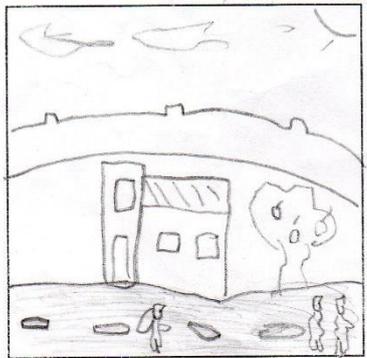
Floris

Foto nº : Apresentação da história

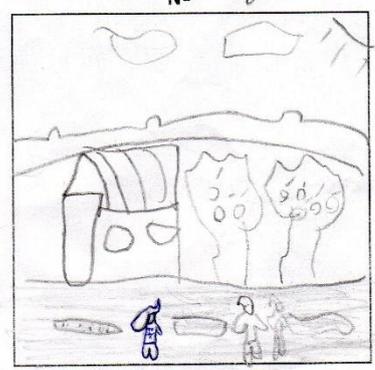
Composição: De manhã dar bom dia pro mareador

Fala: Quando eles estiverão conversando a floris chegou

Nº 7



Nº 8



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: *o peixe estava passando pelo rio quando a preira falou com ele e eles nem deu atenção.*

Fala: *Eles conversando com ele.*

Nº 9



Nº 10

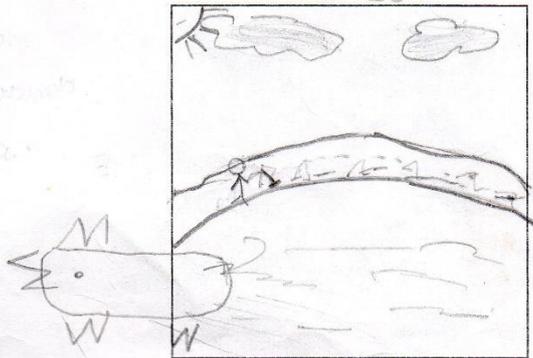
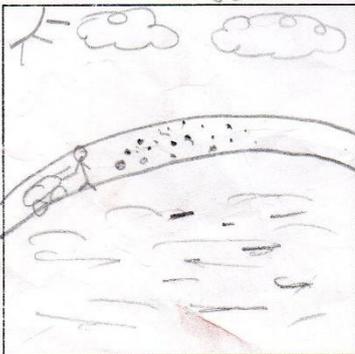


Foto nº : Apresentação da história

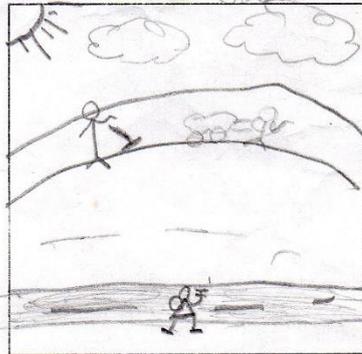
Composição: *O peixe convenceu que eles não podiam desobedecer.*

Fala: *duas amigas*

Nº 11



Nº 12



Anexo 3 – HISTÓRIA EM QUADROS DA RELEITURA “ELE”.



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Casa tia de David na Sala de aula Computa
der

Fala: Quando ele chegou lá em casa ninguém



Nº 1



Nº 2

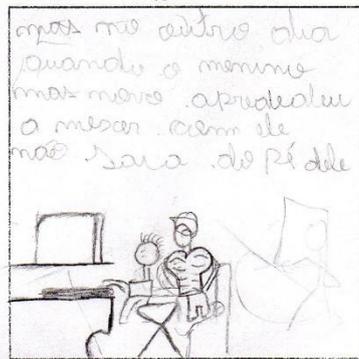


Foto nº : Apresentação da história

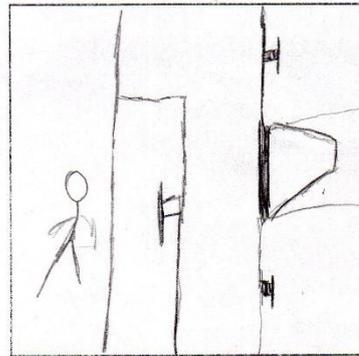
Composição: Fala um filho do pai chamou o pai e o filho
no espaço do pai mas ninguém deu atenção
deles ficavam brincando no computador. (02)

Fala: Então o pai pensou

Nº 3



Nº 4



Pai e o filho a computador

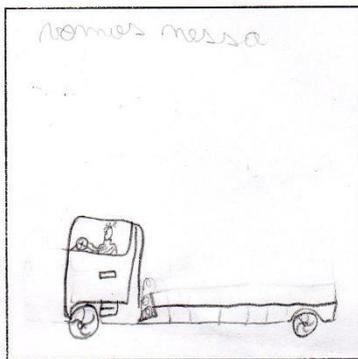
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: *tentos mundo velho (o) normal e moderno velho, a joia do*

Fala: *o f... ..*

Nº 7



Nº 8



Foto nº : Apresentação da história

Composição: *Após algum tempo o menino inventou o computador*

Fala:

Nº 9



Nº 10



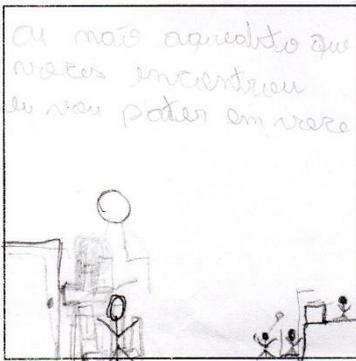
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: *o pai passou de aluno a comentar, o menino não jogava mais bola do mesmo no computador*

Fala: _____

Nº 11



Nº 12

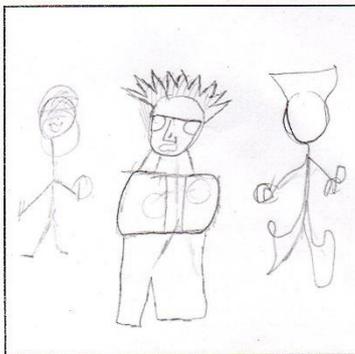


Foto nº : Apresentação da história

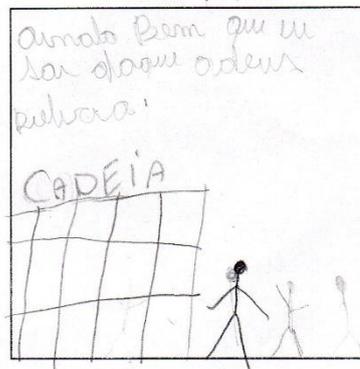
Composição: *o pai foi para a igreja tomar missa no sábado
para o dia em que foi
o pai e o filho foram embora*

Fala: *para mãe, mãe, mãe, mãe, mãe, mãe
fala policial = preso tem direito que seja colado de lado que
preso não pode ser jogado contra parede*

Nº 13



Nº 14



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº: Apresentação da história

Composição: Quando o pai da mãe do aluno encontrou a família formada na feitura computador

Fala: Pai quando chegi... não para me de...
da mãe quando meus filhos estiverem que...
for para o eu mem a quietu

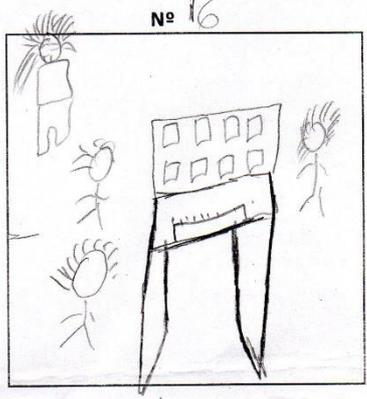
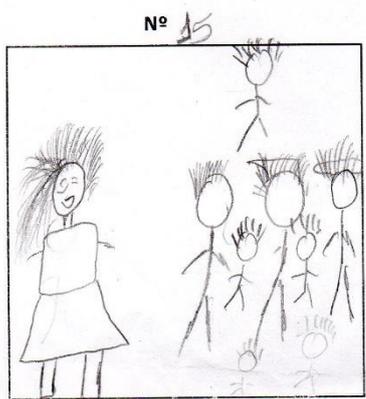
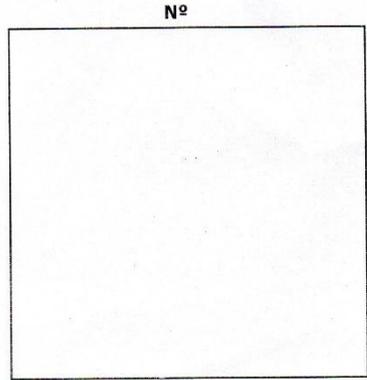
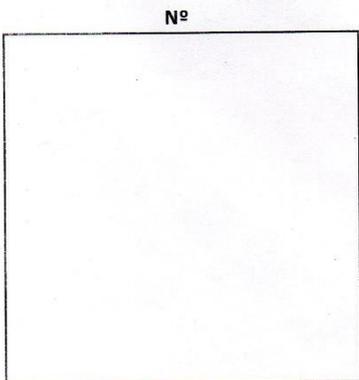


Foto nº: Apresentação da história

Composição: _____

Fala: _____



Anexo 4 – HISTÓRIA EM QUADROS DA RELEITURA “NAMORO E MACHISMO”.

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: *Parvador: um menino e uma se conheceram eles são Barbara - Paulo começaram a gostar um do outro e Paulo chamou a Barbara para jantar e Barbara deu a ideia de jantar no pleno saber*

Fala: *nos se conhecendo na sala da faculdade fomos jantar no restaurante pleno saber.*

Nº 1

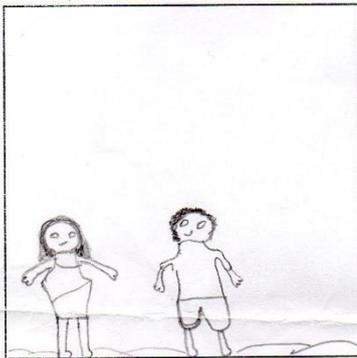
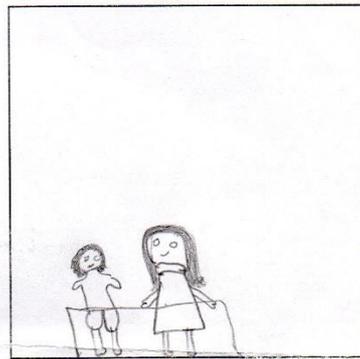


Foto nº : Apresentação da história

Nº 2

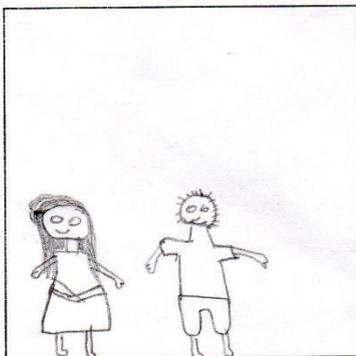


Estão com felizes

Composição: *Parvador: Paulo chamou Barbara para jantar Barbara deu a ideia de jantar no pleno saber*

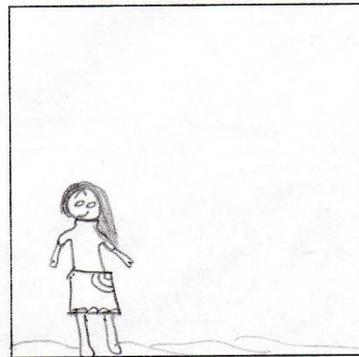
Fala: *jantando eles acabaram brigando*

Nº 3



jantando brigando

Nº 4



Ela indo embora com raiva

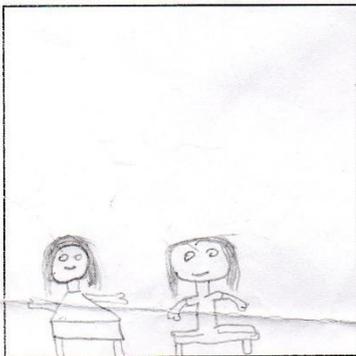
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Narrador. No outro dia Barbara na faculdade com
Paula e com Suiza

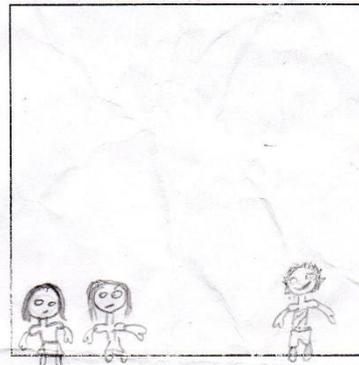
Fala: ^SBarbara na faculdade com Paula e com Suiza.
Paula e com Suiza de lá com Barbara

Nº 5



Barbara
na
faculdade
com Paula
e Suiza

Nº 6



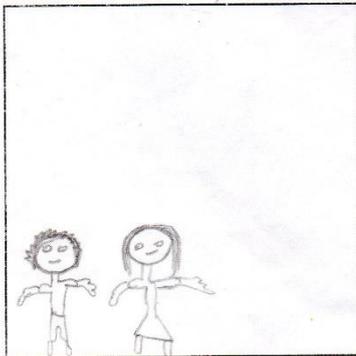
Paula
e
Suiza
de lá

Foto nº : Apresentação da história

Composição: Narrador. Passando em tempo Barbara com Paula e Suiza
de Suiza de uma outra maneira Paula ficou com Paula
de Barbara por ela não querendo de Suiza

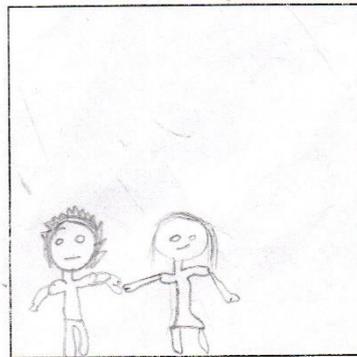
Fala: Paula com Paula e Suiza
Paula e com Paula com Paula
de Paula por ela não querendo de Suiza

Nº 7



Paula e Paula

Nº 8



Paula e Paula com Paula

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: _____

Fala: *Barbara chegando com Camila*
Paulo se parando no tempo

Nº 9

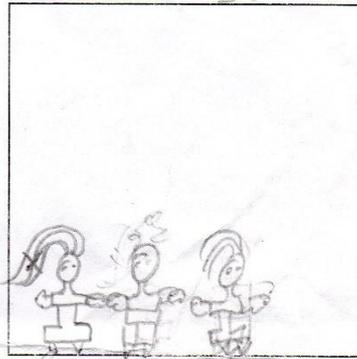


Foto nº : Apresentação da história

Composição: _____

Fala: *Paulo conversando com Camila*
Paulo saltando com a Barbara

Nº 10

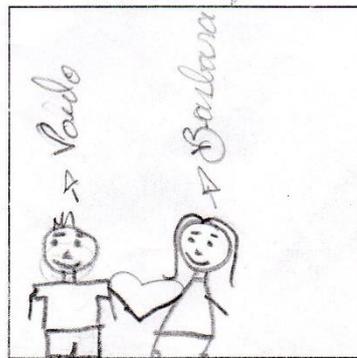


Nº 11



Paula conversando c/ Camila

Nº 12



Paulo saltando c/ Barbara

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE FOTONOVELA (storyboard)

Foto nº : Apresentação da história

Composição: _____

Fala: *Paula pergunta a Barbara
a Camila está chorando*

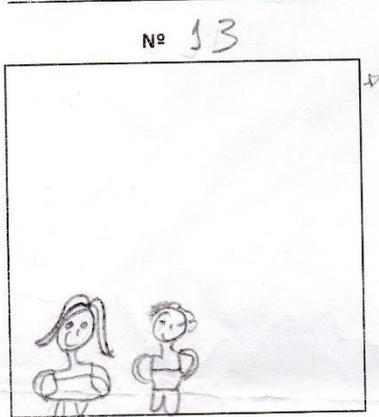
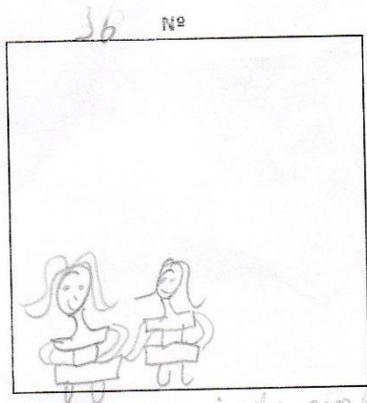
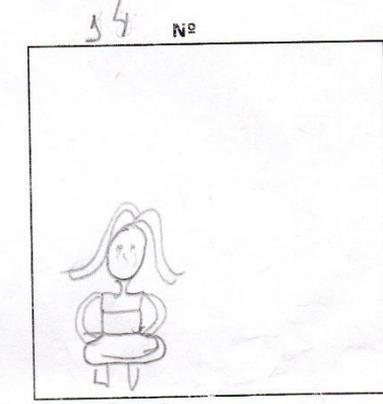
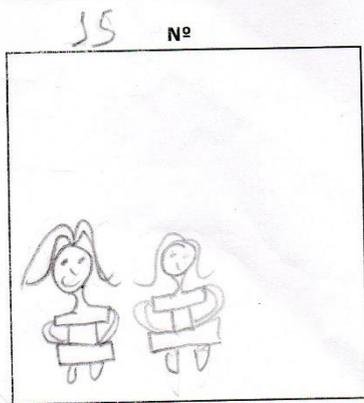


Foto nº : Apresentação da história

Composição: _____

Fala: *A filha pergunta da Barbara
se está com o cabelo de não dá*



*As duas indo embora de
mão dadas*

Anexo 5 – CONVITE PARA AMOSTRA DAS FOTONOVELAS EXPOSTO NOS CORREDORES DA ESCOLA.

CONVITE

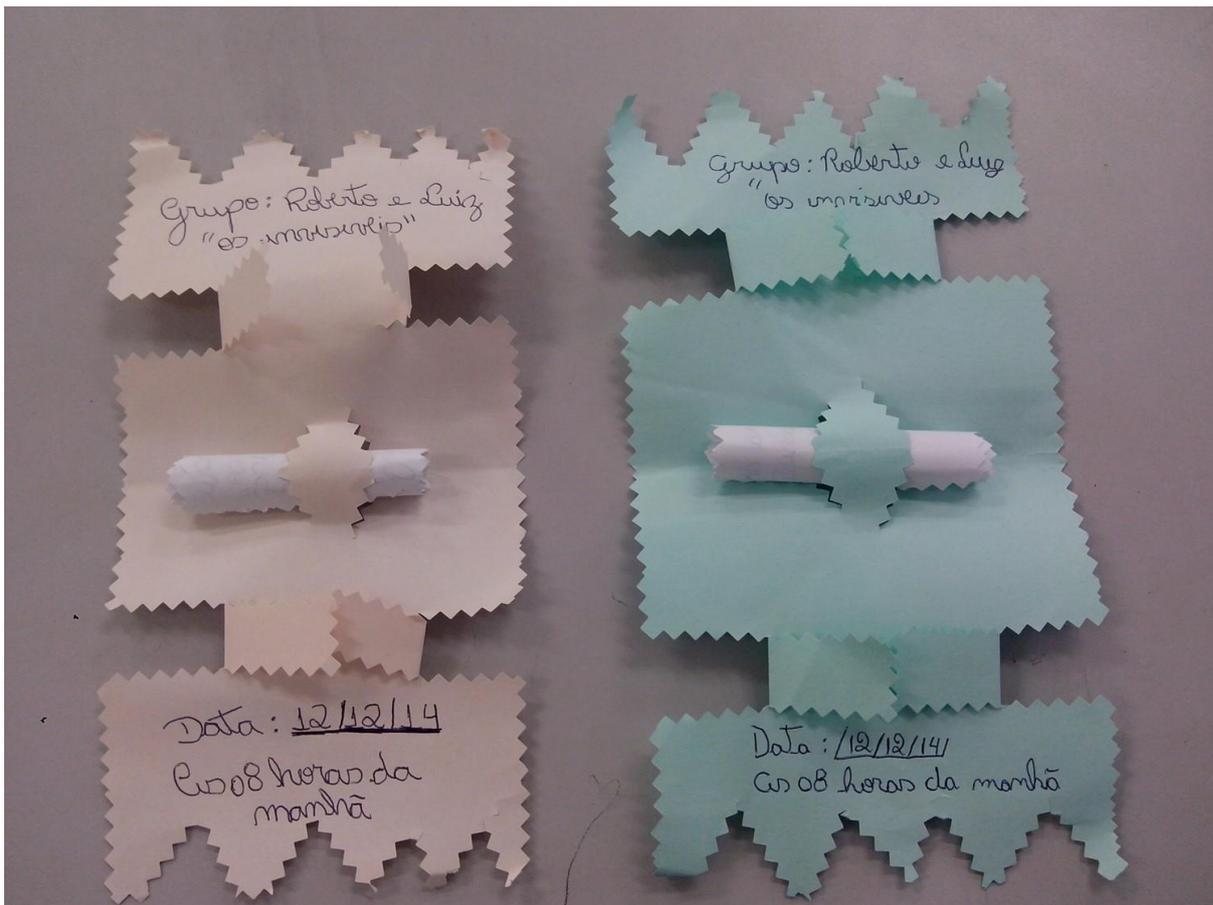
OS ALUNOS DO 6º ANO
CONVIDAM VOCÊ PARA

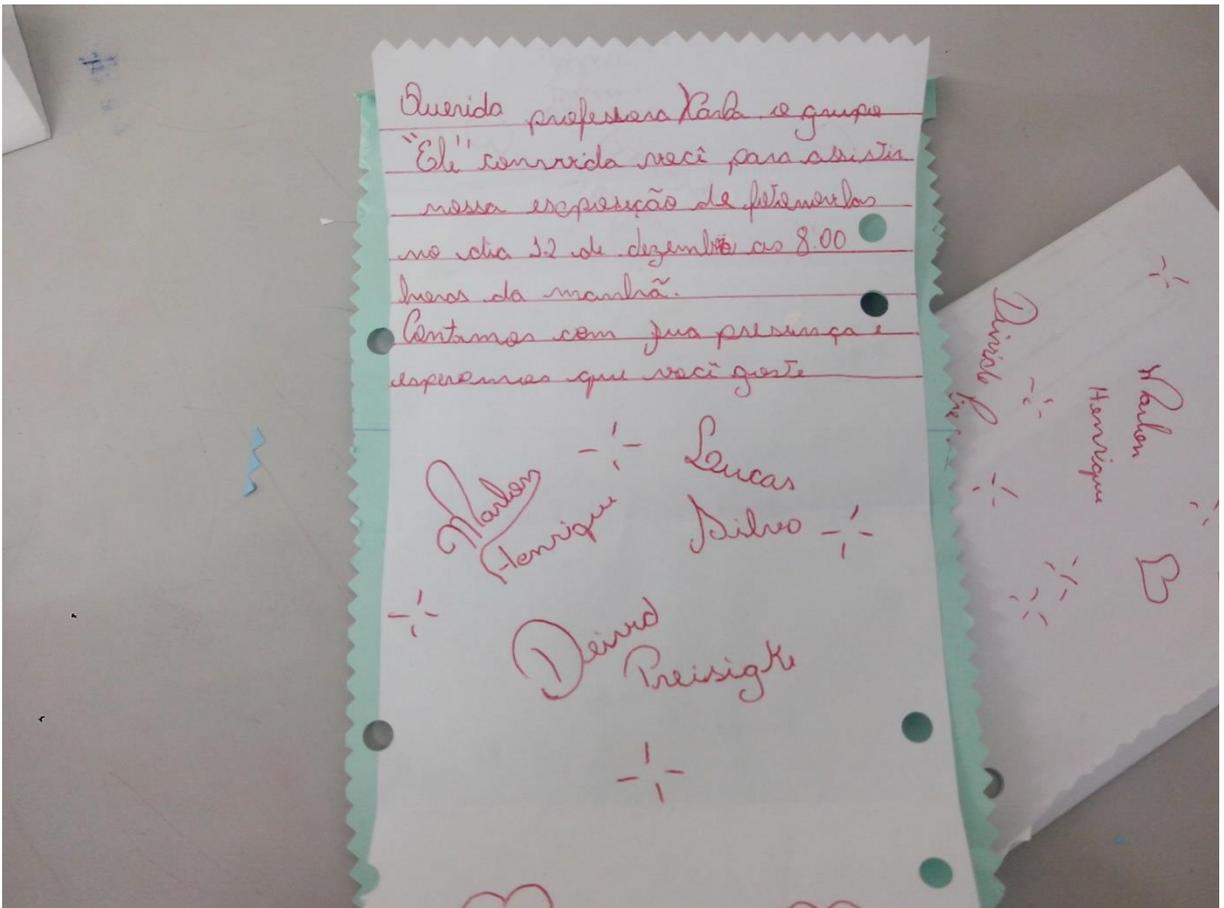
1ª mostra de fotonovelas
da Escola Municipal
Ovídio Miranda Brito

não percam!

Data 12 de dezembro 2014
a partir das 08:00 horas
Local: Escola Ovídio
Miranda de Brito

The poster features a vertical strip of film on the right side, containing four photo novel covers: 'A PROCURA DE UM AMOR', 'Nemoro e Mechasmo', 'OS INVISÍVEIS', and 'ELE'. The background is a light beige color with a film strip graphic winding across it.

Anexo 6 – CONVITES INDIVIDUAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.



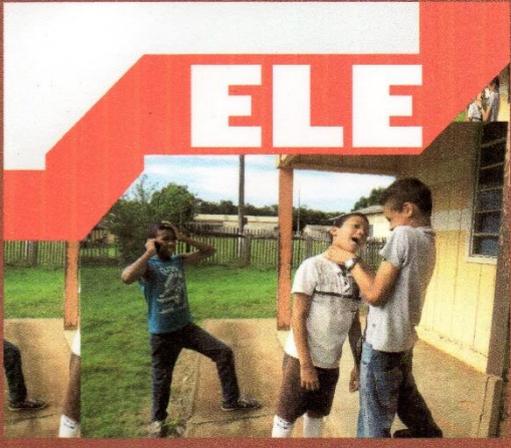
O Grupo "Namoro e Machismo" convida a turma do 8º ano para assistir mesa exposta de foto montada que será realizada no dia 12 de dezembro as 8:00 horas da manhã. Esperamos que venham e se divertam conosco.

As alunas do 6º ano Fernanda, Vanessa e Jessica convidam vocês para assistir a mesa foto montada "Namoro e Machismo". Temos uma história regada com muita paixão e intuição. Aguardamos vocês e...



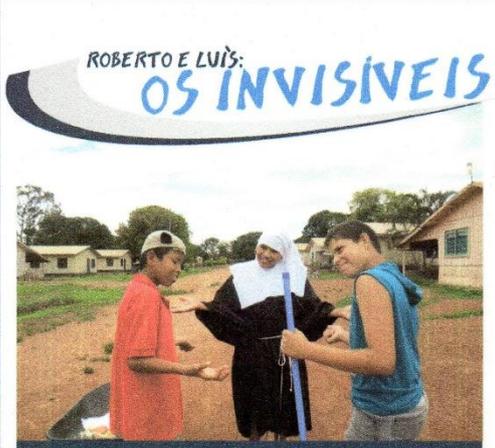
Anexo 7 - REVISTA DAS FOTONOVELAS

FOTONOVELAS



ELE

UMA FOTONOVELA DE
 DEIVID PREISIGK
 LUCAS SILVA E
 MARLON HENRIQUE



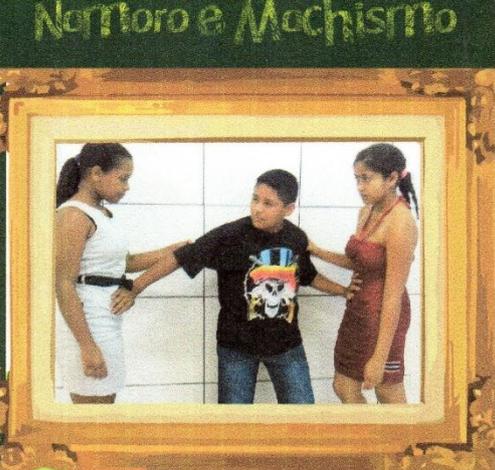
ROBERTO E LUIS:
OS INVISÍVEIS

Uma fotonovela de:
 Luan Lopes, Renan Alves e Rikelmy Urupe



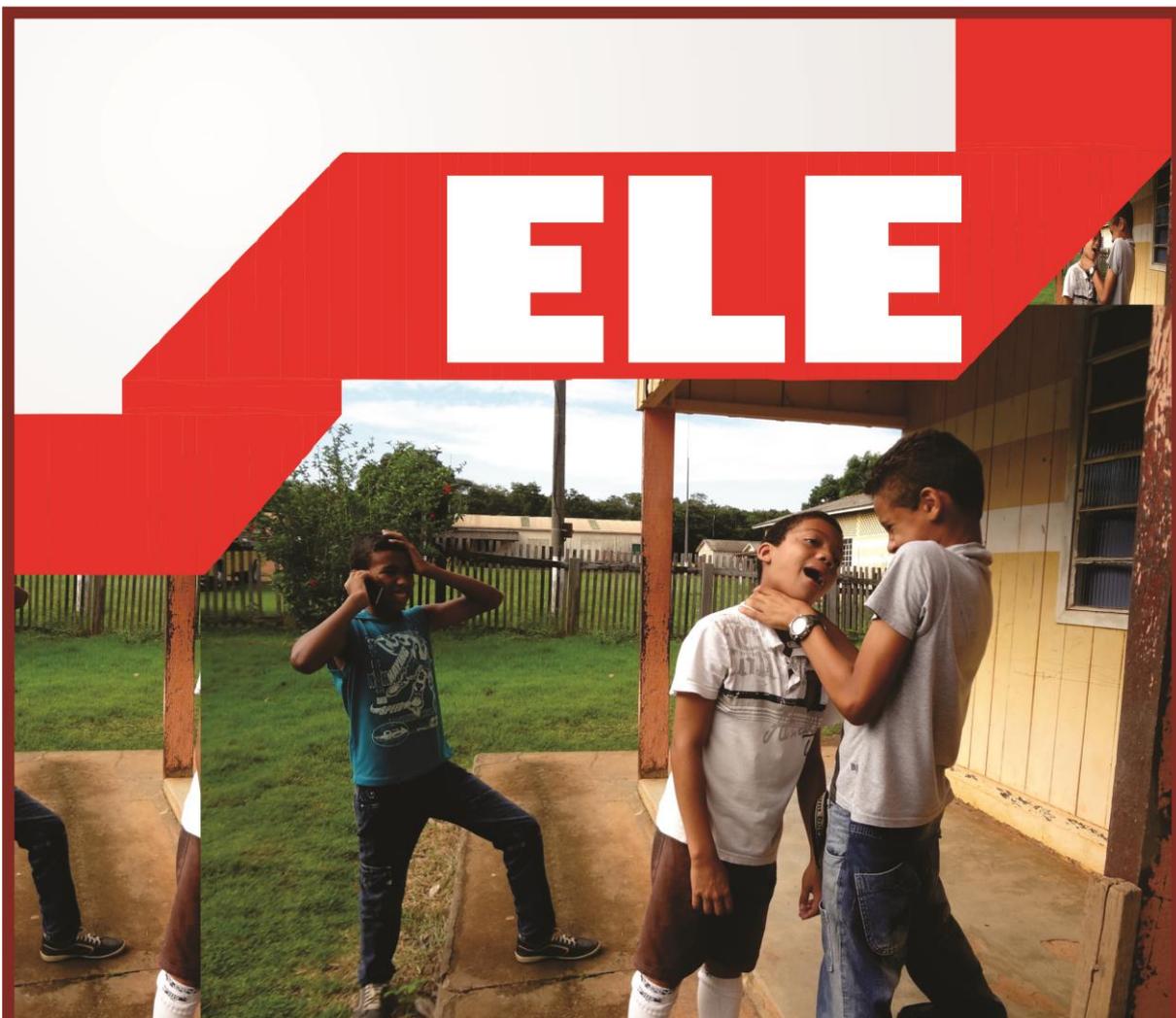
**A PROCURA DE
 UM AMOR**

Uma Fotonovela de:
 BRUNA SILVA
 KALIANV SOUZA
 KELLY SANTOS

Nem Moro e Machismo

Uma Fotonovela de FERNANDA CRUZ, JESSICA DIAS, PAMELA ROSA e VANESSA SANTOS



UMA FOTONOVELA DE

*DEIVD PREISIGK
LUCAS SILVA E
MARLON HENRIQUE*

A mãe que a muito tempo tinha viajado resolveu mandar um presente para os filhos. Quando ele chegou em casa ninguém ligava para ele. Eles jogavam, conversavam se divertiam...



A família até jogava bola juntos.

Até que um dia o menino mais novo chegou do jogo e ele estava lá, parecendo que lhe chamava.

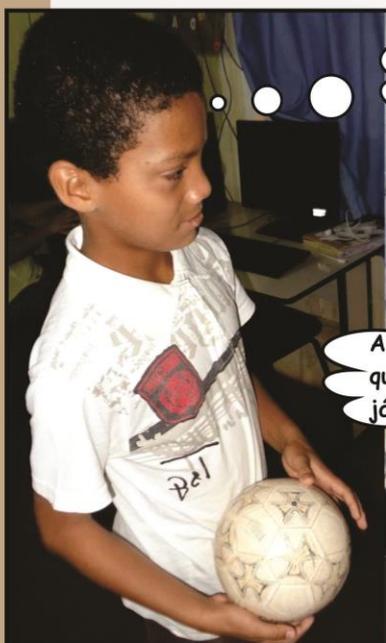
Será? Hmm não sei não, ele é muito estranho.



Então o menino olhou, olhou e pensou:

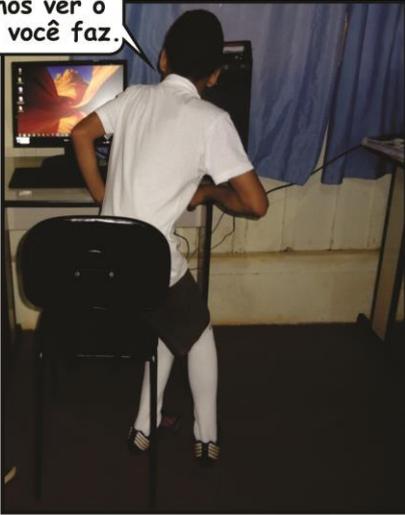
Nossa será que eu mexo?

Ahh! Vamos ver o que ele faz. Fica ai bolinha já, já vamos jogar de novo.



E assim, o menino mais novo sentou na frente dele e começou a mexer com ele. De repente, chegou o tio e eles ficaram ali mexendo nele. Ele, era o computador presente da mamãe que estava longe.

Vamos ver o que você faz.



Que foi?

Achei que fosse o pai?



Ah! Ele está trabalhando. Vamos...clica aqui.



Já no outro dia quando o menino mais novo aprendeu a mexer com ele, não saia do pé dele. O menino acabou trocando a bola pelo computador.

Que massa tem vários jogos.



Legal demais, também quero jogar

Calma ai, agora é minha vez!



O que vocês estão fazendo?



E assim, por vários dias o tio e o menino ficaram no pé do computador horas e horas. Isso foi deixando o pai descontente porque eles não queriam saber de fazer mais nada.

Vamos sair andar um pouco, chega de tanto computador.

Agora não.

Ainda tem mais uma fase do jogo.



Então o pai pensou...

Eu tenho que fazer alguma coisa...



Eu vou sumir com ele.

Só quero ver o que eles vão fazer agora.



Com o sumiço do computador o tio voltou a trabalhar dirigindo seu caminhão...



O menino voltou a jogar bola com os amigos e a vida voltou ao normal.



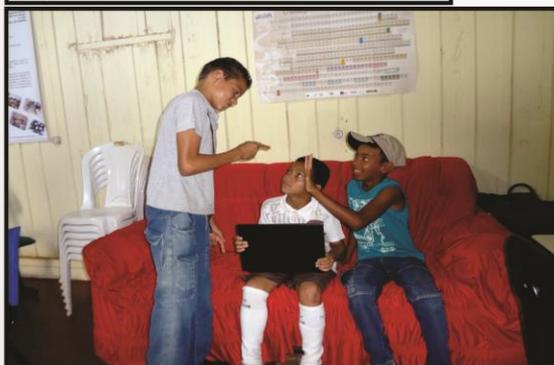
Mas, num dia quando o pai estava no trabalho o menino resolveu mexer no armário e encontrou o computador.



A partir daí o tio não queria mais trabalhar, o menino não queria ir a escola. Voltaram a ficar no pé do computador.



O pai ficou bravo, muito bravo

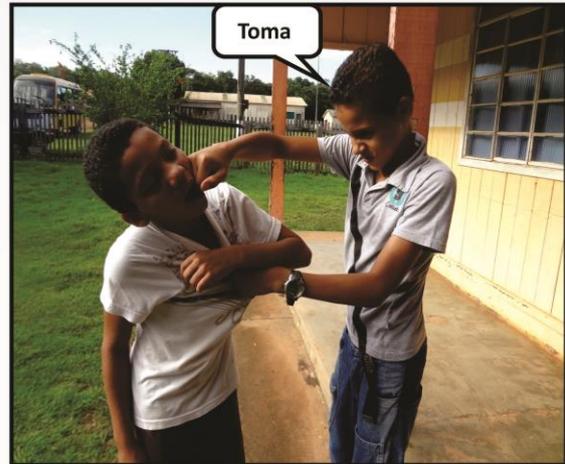


O pai disse que ia quebrar o computador e o filho ficou muito nervoso. Não queria que o pai fizesse isso.



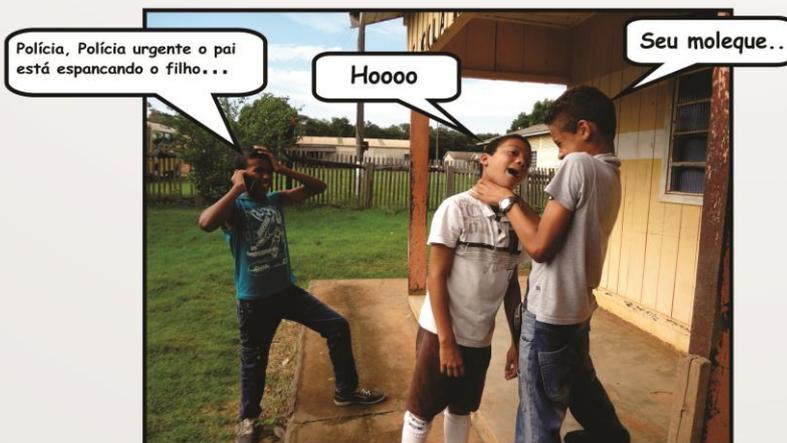


O pai bateu muito no filho



O tio preocupado tentava ligar para a polícia.

Mas, não conseguia de tão nervoso que estava





O pai resistiu muito, não queria ir.



Depois de tanto lutar o pai foi finalmente preso.





Os dias se passaram e o pai ficou três meses preso. Nesse tempo ele pôde pensar bem na sua atitude.

Em casa...

A mãe chegou de viagem e até ela se rendeu ao computador.



O filho mais velho também gostou do computador.

Quando todos estavam reunidos usando o computador o pai chegou todo arrependido.



Até o pai que agora vive no pé dele.



Fim

CRÉDITOS

Roteiro baseado na crônica ELA de Luís Fernando
Veríssimo

ELENCO PRINCIPAL

Deivid Preisigke-----Como o Pai
Lucas Silva-----Como o Filho mais novo
Marlon Henrique-----Como o Tio

ATORES CONVIDADOS

Bruna Stéfany
como a Mãe

Renan Araújo
como Filho mais velho

Rikelmy Urupe
Como o Policial

PRODUÇÃO GERAL

- Figurino----- Produção Coletiva
- Maquiagem-----Produção Coletiva
- Fotografia----- Produção Coletiva
- Edição de imagens----- Produção Coletiva

ROBERTO E LUIS:
OS INVISÍVEIS



Uma fotonovela de:

Luan Lopes
Renan Alves
Rikelmy Urupe

Certo dia um catador de latinhas com sua carrocinha estava catando latinhas pelas ruas da grande metrópole.



Para o catador de latinhas catar latinhas é um trabalho digno, mas para outras pessoas isso não era nada.



Num dia desses o prefeito passou pela aquela rua e o catador resolveu cumprimentá-lo. Já que isso seria educado da sua parte.



O prefeito andou o mais rápido possível e o catador ficou lá com a mão estendida, e todo sem graça.



Dias depois passou por ali uma menina muito bonita, e o catador disse:



Mais uma vez ele ficou com a mão esticada e sem resposta para seu bom dia, porque a menina virou lhe o rosto!



Numa tarde em que havia muito trabalho o catador encontra o varredor.



Eles se cumprimentaram, começaram a conversar e descobriram que o varredor também já tinha passado pela aquela mesma cena. As pessoas que passavam por ele, também fingiam que ele nem estava ali.



Cansados de serem ignorados eles tiveram uma ideia.



E assim se tornaram
INVISÍVEIS...

Passaram-se meses e eles faziam seu trabalho mudos, sem falar e nem dar bom dia para ninguém. Até que um dia passou uma freira e disse:



Bom dia irmãos, como vai o trabalho?

Nenhum dos dois falou com a freira, nem olharam para ela.

Mesmo assim, a freira insistiu na conversa e pergunta:



O que foi? Por que não falam comigo? Quero apenas um bom dia.

Olha Dona por muito tempo a gente tentou falar com as pessoas, mas ninguém nunca falou com a gente.

Por isso, decidimos não falar com mais ninguém. Agora a senhora vem com esse papo de bom dia...



Qual é o nome de vocês?



É assim, **Roberto** o catador e **Luís** o varredor passaram a trabalhar mais contentes, mesmo sendo invisíveis para muitas pessoas.



O tempo foi passando e Roberto e Luís perceberam que nem tudo estava perdido ainda havia pessoas que conseguia enxergá-los.



E assim Roberto e Luís seguiram seu caminho mais contentes...



CRÉDITOS

Roteiro baseado na crônica *Os Invisíveis* de Moacyr Scliar

ELENCO PRINCIPAL

Luan Lopes / como Roberto o Catador

Renan Alves / como Luiz o Varredor

Rikelmey Urupe / como a Freira

ATORES CONVIDADOS

- Bruna Stéfany Machado da Silva
- Deivid Preisigke Martins
- Kauany Tavares Souza
- Kelly Cristina Aparecida dos Santos
- Lucas Mateus Brito Silva
- Marlon Henrique
- Jessica Dias
- Fernanda Cruz
- Pamela Rosa
- Vanessa Santos

PRODUÇÃO GERAL

- Figurino-----Produção Coletiva
- Maquiagem-----Produção Coletiva
- Fotografia-----Produção Coletiva
- Edição de imagens-----Produção Coletiva

A PROCURA DE UM AMOR



Uma Fotonovela de:

BRUNA SILVA

KAUANY SOUZA

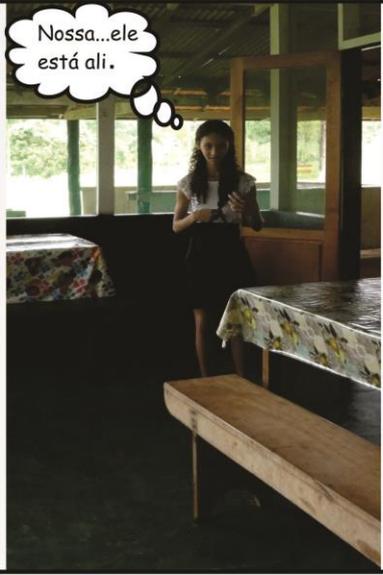
KELLY SANTOS

Betânia todos os dias saia para comprar pão, porém tinha a intenção de ver Rikelmy.



Será que ele vai estar lá?

Betânia em um desses dias quando já estava na padaria viu Rikelmy.



Quando Betânia percebeu que Rikelmy estava vindo ela ficou muito nervosa.



E agora, será que falo com ele ?????



Nossa ele está vindo na minha direção. Preciso fazer alguma coisa...

Então ela se jogou aos pés dele



Hum! que menina boba.

Aiiiiiiiiii !!!!

Cuidado moça!

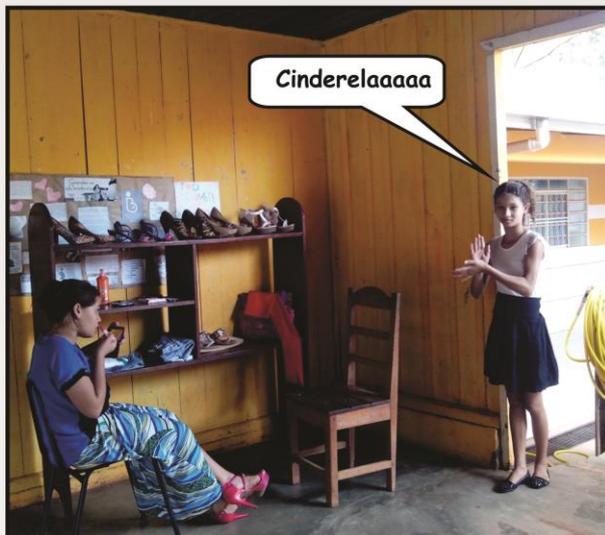
A partir daí começaram a conversar e papo vai e papo vem, ela perguntou seu nome.



Betânia já sabia o nome dele, mas perguntou para não parecer que já o conhecia. E assim continuaram a conversar e RiKelmy a convidou para sair.



Betânia foi correndo a casa de Cinderela pedir ajuda porque Cinderela já tinha um marido. Aliás, todas as amigas de Betânia já eram casadas, só ela ainda estava encahada. E Rikelmy era sua esperança de se casar já que ele parecia um ser um cara legal.



Desesperadamente Betânia explica a Cinderela que tem um encontro, mas não sabe o que vestir.



Então começa a transformação, a Cinderela que já era experiente lhe deu algumas dicas









Betânia saiu toda feliz para o encontro, mas no meio do caminho encontrou com umas amigas da infância. Na verdade elas não eram amigas e Betânia sabia disso.





Betânia seguiu seu caminho toda contente, mas para sua surpresa...

Espero que ele já tenha chegado.



Betânia ficou muito triste ao ver Rikelmy com aquelas garotas. Com isso, ela percebeu que ele não era para ela e sua esperança de se casar se foi.



Eu pensei que ele tinha se interessado por mim.
Eu acho que eu nunca vou me casar.

E assim Betânia continua

*A PROCURA DE
UM AMOR*

FIM

CRÉDITOS

Roteiro baseado na obra *O Fantástico Mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira.

ELENCO PRINCIPAL

Bruna Silva -----como Betânia
 Kauany Souza-----como Cinderela
 Kelly Santos-----como Rikelmy

ATORES CONVIDADOS

- Deivid Preisigke Martins
- Lucas Mateus Brito Silva
- Marlon Henrique
- Jessica Dias
- Fernanda Cruz
- Pamela Rosa
- Vanessa Santos

PRODUÇÃO GERAL

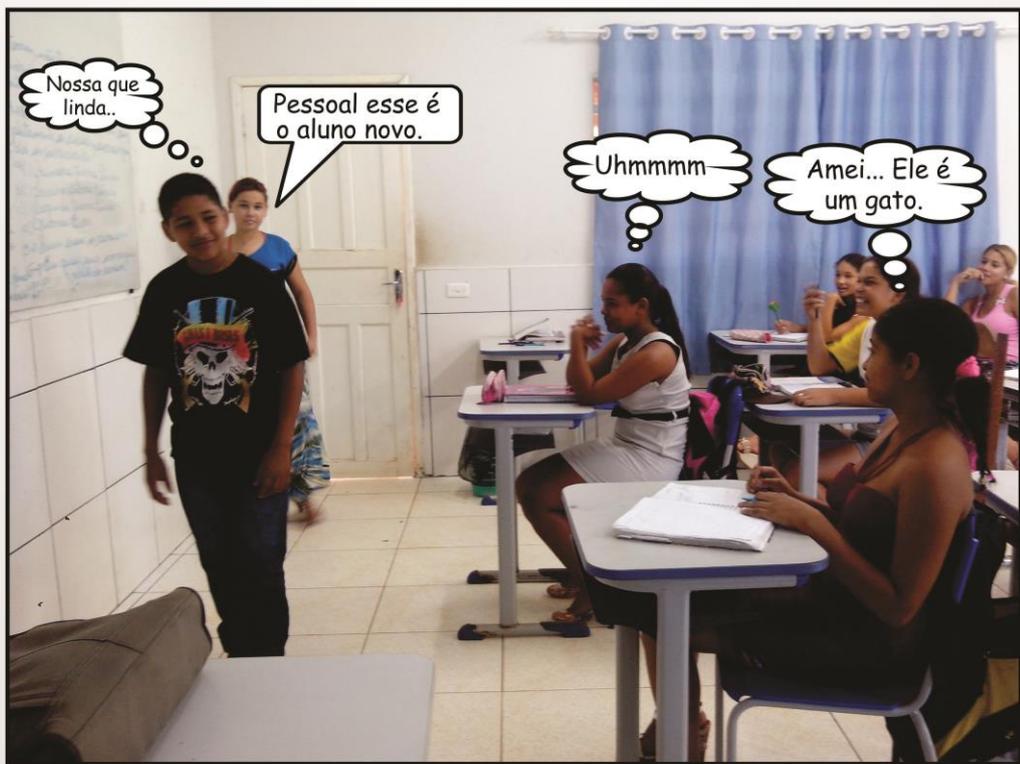
- Figurino----- Produção Coletiva
- Maquiagem-----Produção Coletiva
- Fotografia----- Produção Coletiva
- Edição de imagens----- Produção Coletiva

Namoro e Machismo



Uma Fotonovela de FERNANDA CRUZ, JESSICA DIAS, PAMELA ROSA e VANESSA SANTOS

Bárbara e Paulo se conheceram na faculdade. A química rolou logo a primeira vista no primeiro dia de aula de Paulo.



Logo, eles começaram a namorar e todos da faculdade já sabiam do romance.



O namoro ia bem, tirando algumas atitudes de Paulo que deixaram Bárbara meio preocupada.



Um belo dia Paulo convidou Bárbara para sair.



No restaurante eles eram o casal mais apaixonado concordavam com tudo até na escolha do jantar.



Tudo estava muito bem até Paulo pedir a conta...



Neste momento Bárbara se sente no dever de dividir a conta, mas...



E por isso, começaram a discutir...



Bárbara ficou muito chateada com a atitude de Paulo e foi embora...

Não poderia imaginar essa atitude de você. Você é machista demais... Fica ai com seu machismo.



O machismo de Paulo causou a separação do casal. Com a separação, Luíza uma das garotas da turma da faculdade começou a se aproximar de Bárbara.



Até Aline uma das alunas mais tímidas percebeu a aproximação de Bárbara e Luíza e resolveu avisá-las.



Mesmo separados Paulo ficou com ciúmes de Bárbara e Luiza porque percebeu que elas não eram só amigas. Por isso, Paulo resolveu se aproximar de Camila uma aluna nova da faculdade.



Bárbara não conseguia mais se concentrar nas aulas, só ficava olhando para Paulo e Camila.



Os dias se passaram e Paulo e Camila começaram a namorar...



Vendo Paulo e Camila juntos Bárbara ficou muito irritada porque no fundo ela gostava mesmo dele e não de Luiza. Por isso, resolveu tirar satisfação com o casal, afinal Paulo e Bárbara tinham se separado a pouco tempo.



Bárbara e Camila começaram a discutir na sala de aula mesmo. Todos olhavam, mas elas não se importavam, a disputa por Paulo era maior.

Por um momento Paulo não acreditava no que estava acontecendo e ficou sem reação ao ver as duas brigando.



Mas, Paulo teve que entrar na briga e separar as duas.



Toda aquela confusão fez Paulo perceber que Bárbara realmente gostava dele, mesmo tendo sido tão machista com ela no restaurante, o amor dela falou mais alto.



E Camila e Luiza o que aconteceu com elas?

Camila ficou triste porque perdeu Paulo.



E ficou cada vez mais amiga de Luiza.



FIM

CRÉDITOS

Roteiro baseado na crônica Namoro e Futebol de Moacyr Scliar

ELENCO PRINCIPAL

Jessica Dias como-----Aline

Fernanda Cruz como-----Camila

Pamela Rosa como-----Luiza

Vanessa Santos como----- Bárbara

Rikelmy Urupe como ----- Paulo

ATORES CONVIDADOS

Bruna Stéfany Machado da Silva
 Deivid Preisigke Martins
 Kauany Tavares Souza
 Kelly Cristina Aparecida dos Santos
 Luan Lopes Lara
 Lucas Mateus Brito Silva
 Marlon Henrique
 Renan Alves Araújo

PRODUÇÃO GERAL

- Figurino----- Produção Coletiva
- Maquiagem-----Produção Coletiva
- Fotografia----- Produção Coletiva
- Edição de imagens----- Produção Coletiva

PRODUÇÃO DOS ALUNOS DO 6º ANO

ESCOLA MUNICIPAL
OVÍDIO MIRANDA BRITO
DEZEMBRO DE 2014

Anexo 8 – FOTOS DO EVENTO DE EXPOSIÇÃO DAS FOTONOVELAS.



