

**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**

VALÉRIA ANDRÉ DOS SANTOS

**LEITURAS E VERSÕES DE PETER PAN NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

CÁCERES  
2016

VALÉRIA ANDRÉ DOS SANTOS

**LEITURAS E VERSÕES DE PETER PAN NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Cury Sarian.

CÁCERES  
2016

Santos, Valéria André dos

Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva./Valéria André dos Santos.  
Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

138f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientadora: Maristela Cury Sarian

1. Leitura – prática de. 2. Análise do discurso. 3. Leitura e escrita. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

**VALÉRIA ANDRÉ DOS SANTOS**

**LEITURAS E VERSÕES DE PETER PAN NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

**BANCA EXAMINADORA**



**Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)**  
**Orientadora**



**Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)**  
**Avaliadora Interna**



**Dra. Carolina Padilha Fedatto (UNIVÁS)**  
**Avaliadora Externa**

**Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)**  
**Suplente**

**APROVADA EM 20/12/2016**

Dedico estas páginas ao meu anjo da guarda, que, pontualmente, me acordava todas as madrugadas para escrever este trabalho, e à minha mãe (*in memoriam*), minha fonte de inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido mais esta oportunidade.

À minha filha Loiane, que me levou para prestar a prova, caminhou passo a passo comigo, mesmo distante, que me incentivou, ajudou a corrigir os capítulos, sempre me avaliando, me cobrando e ajudando.

À minha filha Lorena, que me ajudou a formatar os textos e que sempre me deu uma palavra de ânimo.

À professora Maristela Cury Sarian, minha orientadora, que não mediu esforços para me aconselhar e me auxiliar incansavelmente a chegar ao fim da jornada.

À minha caçula Lara, que soube aceitar as minhas ausências e que incorporou o personagem Peter Pan em sua rotina.

Ao meu marido Sílvio, que sempre foi meu porto seguro, sempre que precisei, lá estava.

À minha avaliadora externa Carolina Padilha Fedatto, por ter aceito o meu trabalho e pelas contribuições.

À professora Nilce, pelo apoio e à coordenadora do PROFLETRAS, professora Vera, por ter acreditado e validado a minha ideia.

À minha tia Mara, que me ofereceu hospedagem e carinho durante estes dois anos.

Ao meu sogro Diamantino, que me emprestou sua casa, sua internet todas as vezes que precisei.

Às minhas colegas do mestrado pelo companheirismo, especialmente a Irlei, que sempre respondeu a todas as minhas dúvidas, à Cristina, que foi e é uma amiga impecável, à Rita e Elizangela que me deram carona sempre que precisei.

Ao meu irmão Júlio, pelos puxões de orelha e por ter vindo assistir à defesa.

Ao meu pai, pelo carinho e pelas delícias.

Ao meu irmão José Luiz, pela presença.

Aos meus futuros genros Nilton e Júnior pelo apoio recebido.

Aos meus familiares em geral.

À escola Rui Barbosa que me oportunizou a realização do projeto especialmente o diretor Halassi e a coordenadora Rosenilda e aos alunos que muito contribuíram para que fosse um sucesso.

A aluna Talessa, por ter me auxiliado com as fotos.

À colega de trabalho Eliane Luiz, pelo incentivo e carinho.

Ao governo do Estado, que me concedeu o afastamento para a qualificação.

À CAPES, que me concedeu o auxílio financeiro à pesquisa.

Cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar pela ação pedagógica, a sua transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

(Eni Orlandi, 2012, p.82)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma prática de leitura e escrita na perspectiva discursiva, a partir de versões da literatura infanto-juvenil para o cinema e para a televisão, na reconstrução de histórias. A base teórica que sustenta esta reflexão é a Análise do Discurso (AD), ancorada nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Puccinelli Orlandi, no Brasil. O processo de intervenção aconteceu nas turmas do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental da Escola Estadual Rui Barbosa, de Monte Castelo, distrito de Glória do Oeste-MT. A metodologia utilizada consistiu em realizar um trabalho a partir da leitura do livro *Peter Pan*, de James Barrie, e das versões dos filmes: *A terra do nunca*, *Peter Pan*, *A origem da lenda* e do desenho animado homônimo ao livro, levando em conta as condições de produção e a historicidade dos materiais. A finalidade foi a de trabalhar discursivamente a obra literária e a cinematográfica, por meio de atividades que conduziram ao estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças entre esses materiais, nas quais demos visibilidade aos efeitos de sentido produzidos na passagem do livro para o filme e para o desenho, considerando os diferentes processos de constituição, formulação e circulação das diferentes materialidades significantes. Foi possível a constituição de um arquivo de leitura, por meio de elaboração de resumos dos capítulos do livro, da produção de desenhos, de registros das discussões e de apontamentos em áudio e vídeo. O produto final consistiu na elaboração e na encenação de um fragmento de uma peça teatral, que se constituiu num final outro para a história de Peter Pan, sendo possível a produção de um novo texto e permitindo, dessa forma, os gestos de autoria dos alunos e a transformação do aprendiz. Pudemos concluir, com os resultados, que é a maneira como se oportuniza as condições de produção da leitura, num processo de resignificação da divisão social desse trabalho, que se vai despertar o interesse dos alunos, visto que os sentidos não são únicos, nem devem ser administrados na sala de aula. É dessa forma que compreendemos a constituição de autoria dos alunos em relação à produção da leitura e da escrita, de maneira que o seus dizeres possam ser legitimados.

**Palavras-chave:** Leitura. Arquivo. Autoria. Escrita. Materialidades significantes.

## ABSTRACT

The purpose of this work was to develop a reading and writing practice through the discursive perspective in story reconstruction from versions of youth literature for the movies and television. The theoretical basis supporting this study is the Discourse Analysis (DA) anchored in the studies by Michel Pêcheux in France, and Eni Puccinelli Orlandi in Brazil. The intervention process was carried out with 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, and 9<sup>th</sup> graders of elementary school at Escola Estadual Rui Barbosa in Monte Castelo, district of Glória do Oeste, State of Mato Grosso. The methodology used consisted of developing a work from the reading of the *Peter Pan* book by James Barrie in the versions for the movies: *Neverland*, *Peter Pan*, *Peter Pan in Kensington Gardens* and the animated cartoon by the same name, considering the production conditions and the historicity of the materials. Our purpose was to work discursively with the literary work and the film through activities that led us to build relations of similarities and differences between these materials, giving visibility to the effects of meaning produced in passages of this book for the movie and the animation, considering the different processes involved in the constitution, formulation and circulation of various significant materialities. We were able to form a reading file made up of summaries of book chapters, drawings, debate records and audio and video notes. The final product consisted in preparing and staging a fragment of a theater play with a different end for the Peter Pan story, which allowed the production of a new text by authorship gestures by the students and the transformation of the learner. The results have allowed us to conclude that the reading production conditions play an essential role in developing students' interest in reading, and that meanings are not single, nor should they be managed, but they should enable the constitution of authorship in the students with regard to their writing so that their saying may be legitimized.

**Keywords:** Reading. File. Authorship. Writing. Significant materialities.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I : A CIDADE – ESPAÇO URBANO E SOCIAL</b> .....	13
1.1    Histórico do município .....	13
1.2    Histórico da Escola Estadual Rui Barbosa .....	15
1.3    A escolha do recorte e do público .....	20
<b>CAPÍTULO II: LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA</b> .....	23
2.1    Problematização da leitura.....	23
2.2    As etapas do projeto .....	31
<b>CAPÍTULO III: LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA</b> .....	35
3.1    Pesquisa prévia .....	35
3.2    A leitura da primeira materialidade discursiva - livro .....	44
3.3    As materialidades discursivas: filmes e desenhos .....	66
3.4    Elaboração do produto final - a peça.....	79
3.5    A era Peter Pan 2016.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>ANEXO 01</b> .....	108
<b>ANEXO 02</b> .....	131
<b>ANEXO 03</b> .....	135
<b>ANEXO 04</b> .....	136
<b>ANEXO 05</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta Dissertação, um trabalho de intervenção pedagógica realizado na Escola Estadual “Rui Barbosa”, município de Glória D’Oeste, cidade localizada no Sudoeste do estado de Mato Grosso.

Entendemos este trabalho como resultado de um espaço de construção e conhecimento, em que nós, professores de Língua Portuguesa, encontramos suporte teórico para refletir sobre nossa prática pedagógica e pensar novas metodologias de ensino nesta área do conhecimento.

Vou discorrer brevemente sobre minha atuação enquanto professora ao longo destes vinte anos de profissão. Ingressei na educação em 1996; iniciei numa escola municipal da zona rural, na localidade de Barra Clara, município de São José dos Quatro Marcos - MT. Logo em seguida, me mudei para Glória D’Oeste e fui trabalhar na Escola Estadual José Bejo, onde me efetivei no ano de 2000.

Em seguida, minha família se mudou de cidade novamente; fizemos parte da equipe dos primeiros professores e sócios da Faculdade de Quatro Marcos e, concomitantemente, fui dar aulas na Escola Estadual “Miguel Barbosa”, depois, na Escola Estadual “Bertoldo Freire”. Posteriormente, fiquei afastada por dois anos para dedicação exclusiva à Faculdade de Quatro Marcos. Logo após, retornamos para Glória D’Oeste, mas não havia vaga nas escolas do município, fui dar aula no distrito de Aparecida Bela (São José dos Quatro Marcos) onde, na ocasião, fui também coordenadora. Somente três anos depois, consegui a remoção para o distrito de Monte Castelo (Glória D’Oeste) onde estou até hoje. No ano de 2009, fui secretária de educação do município.

Percebi que minha vocação é a sala de aula; por meio do convívio com os alunos, é possível uma troca de experiências e aprendizado. Para tanto, busquei neste mestrado encontrar estratégias para repensar a minha prática em sala de aula.

Ficou claro que tais oportunidades nos foram disponibilizadas pelo PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Meu trabalho está inscrito na Análise de Discurso, tendo como principais referenciais teóricos os preceitos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Pretendemos,

com esta proposta, propiciar novas práticas de leitura que sejam mais significativas para os alunos.

Desenvolvi um trabalho para promover a formação de leitores e autores, por meio da constituição de um arquivo de leitura, a partir da literatura infanto-juvenil, do cinema e do desenho, na (re) construção de histórias,

instaurando, na sala de aula, um processo de desconstrução do texto pelo sujeito-leitor, desconstrução que permite a produção de um novo texto, não necessariamente com os mesmos sentidos esperados pelo sujeito-autor. (CAZARIN, 2006, p.309).

A Dissertação foi assim organizada:

No primeiro capítulo, tratamos de um breve histórico do município, com informações sobre sua localização geográfica, o clima, a economia e população, para situar o leitor o espaço territorial em que está situada a escola. Em seguida, discorreremos a respeito do distrito, como surgiu quem foram os primeiros moradores, as atividades comerciais desenvolvidas e, por fim, situamos a escola, em suas condições de produção, com sua organização, a composição da comunidade escolar e alguns projetos que são realizados.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a necessidade de problematizar as maneiras de ler, a partir da necessidade de significar o projeto de intervenção tendo como suporte o projeto de leitura que já acontece na escola e que não apresentava resultados satisfatórios; mostramos como se deu o processo de elaboração do projeto de intervenção.

Tendo em vista que este projeto se insere na perspectiva discursiva, desenvolvemos um trabalho de circulação de diferentes sentidos possíveis a partir da leitura dos capítulos do livro *Peter Pan*, levando em conta a história de leitura dos alunos e as condições de produção em que essa leitura foi realizada.

No terceiro capítulo, nos detivemos no desenvolvimento do projeto, desde a roda de conversa em que foram diagnosticados os temas do agrado dos alunos, que seriam contemplados na obra a ser lida, bem como a preferência pela materialidade fílmica, que trabalharíamos a partir do livro, até a elaboração do produto final.

Estabelecemos relações entre a obra literária e a cinematográfica, de forma que os alunos pudessem confrontá-las por meio de questionamentos a respeito das semelhança e diferenças entre a história do livro, do filme e do desenho, como se

dão as mudanças, porque elas ocorrem e também quais efeitos de sentido foram produzidos nas distintas materialidades.

Ainda neste capítulo, retratamos o trabalho de elaboração, divulgação, ensaios, confecção dos convites, montagem do cenário e figurinos do produto final da intervenção, um fragmento de uma peça teatral, elaborado a partir do arquivo das leituras realizadas e dos efeitos de sentido produzidos. Com o título: *Era Peter Pan 2016*, constituiu-se numa outra versão, criada e encenada por eles, em que se colocou em evidência o processo de constituição da autoria, por meio do qual estava em funcionamento o processo polissêmico (o diferente) sem perder de vista o parafrástico (o mesmo).

## CAPÍTULO I: LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Fotografia 01: Imagem aérea de Glória D' Oeste - MT



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal.

### 1.1 Histórico do município

Esta região, em tempos primitivos, foi habitada pelo povo indígena boróro, conhecido como Índios Cabaçais, denominação dada pelos primeiros desbravadores, os paulistas, em tempos de Brasil Colônia. Este povo habitava o Vale do Rio Paraguai e estendia seus domínios até o Vale do São Lourenço. A região também foi movimentada por seringueiros e poaieiros, que cortavam este chão em busca do extrativismo vegetal. Entretanto, não deixaram registros históricos, nem ao menos sinais de colonização. (FERREIRA, 2001).

A história dos habitantes de Glória D'Oeste é relativamente recente e está invariavelmente ligada à de Mirassol D'Oeste, uma vez que era distrito desse município. Durante o período em que permaneceu na condição de distrito de Mirassol D'Oeste, ainda sob a denominação de Cruzeiro D'Oeste, atingiu um grau

de desenvolvimento que lhe proporcionou a emancipação política. Incentivos governamentais da década de cinquenta levaram centenas de famílias ávidas por um pedaço de terra para plantarem e procurarem esta região oeste de Mato Grosso, reconhecidamente de solo fértil.

Glória D'Oeste está situada na região de Cáceres, distante desse município aproximadamente 90 km, à margem da BR-174, no trecho Cáceres – Porto Esperidião.

Antes do plebiscito de 2008, o povoado era conhecido por Cruzeiro D'Oeste, uma referência geográfica, devido ao formato da estrada que dá acesso ao lugar lembrar uma cruz. Esta designação foi adotada por sugestão de religiosos vindos de Cáceres e que frequentavam o povoado, acrescido de D'Oeste, para designar sua posição em relação ao Estado. (FERREIRA, 2001).

Os habitantes da região conviveram por longo tempo com o termo original, porém, ao receber a emancipação política, verificou-se que o nome Cruzeiro D'Oeste não poderia ser adotado oficialmente por existir município homônimo no Estado do Paraná. Desta forma, a denominação Glória D'Oeste foi escolhida em plebiscito pela comunidade no ano de 2008.

A ocupação e o povoamento efetivos deram-se a partir de 1972, ocasião em que recebeu forte fluxo migratório, com inúmeras famílias fixando moradias, tanto na zona urbana, quanto rural, - vindos de diversas partes do país. Glória D'Oeste é um município com características essencialmente agrícolas e de lides pecuárias.

Sua economia baseia-se principalmente na criação de gado de corte, sendo o gado abatido e transportado para municípios maiores e próximos, como: Mirassol d'Oeste, São José dos Quatro Marcos e Araputanga. A atividade industrial é bastante reduzida, restringindo-se a marcenarias e a uma pequena indústria artesanal de queijo tipo muçarela. Na zona urbana, as principais atividades econômicas estão relacionadas ao comércio em geral e a oficinas de motos e carros<sup>1</sup>.

Localiza-se a uma latitude 15°46'06" sul e a uma longitude 58°13'04" oeste, estando a uma altitude de 200 metros. Sua população estimada em 2010 era de 3135 habitantes dentro de todo território<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://www.coisasdematogrosso.com.br/cidades.> > Acesso em: 10 nov. 2016.

<sup>2</sup> Disponível em: < [http://www.wikipédia.org/wiki/Gloria\\_d'Oeste.](http://www.wikipédia.org/wiki/Gloria_d'Oeste.) > Acesso em 10 nov. 2016.

## 1.2 Histórico da Escola Estadual Rui Barbosa

A Escola Estadual Rui Barbosa está situada na Rua Arnaldo Mota, distrito de Monte Castelo D' Oeste, a 7 quilômetros do município de Glória D' Oeste-MT. Trata-se de uma escola pequena, inserida em uma comunidade do campo, localizada na mesorregião do sudoeste mato-grossense, fazendo fronteira com a Bolívia e a 300 km da capital Cuiabá.

Para compreender melhor a existência da escola, se faz necessário conhecer o contexto em que está inserida. Monte Castelo D' Oeste era chamada anteriormente como Vila Tabuleta; começou a ser povoada em meados de 1963 e este lugarejo serviu de base para a fundação do município Glória D' Oeste.

O primeiro morador a se estabelecer no local foi Arnaldo Mota, - o Motinha -, como era conhecido. Desejava ele, desde o início, atribuir o nome daquela localidade de “Imbuzeiro da Rancharia”, nome este que estava relacionado ao fato de possuir um grande número de ranchos de pau a pique em torno de uma frondosa árvore de imbu, que plantou na ocasião de sua chegada do Estado do Paraná.

O senhor Arnaldo Mota tinha a intenção de fazer do lugar uma cidade e, para tanto, doou terrenos para construir a igreja, o cemitério e casas de moradia. Contudo, o projeto foi interrompido devido a seu assassinato.

Diferentemente da forma como seu idealizador imaginava nomear o lugar, o distrito ficou conhecido como Tabuleta, já que, logo embaixo no varjão, no fim da vila, em frente à pensão de Dona Jacomina, existia uma plaqueta nomeada ‘tabuleta’, que indicava a saída para o município de Araputanga. Sendo assim, todos passaram a chamar o lugar de Tabuleta. (SAVOINE, 2004). Depois da emancipação de Glória D' Oeste, Vila Tabuleta foi elevada à condição de Distrito, recebendo o nome de “Monte Castelo D' Oeste”, instituído pela lei municipal nº 110, de 02 de junho de 1997.

Esse processo de mudança de nome que ocorreu tanto no município como no distrito, trouxe muitas reflexões, comentários e confusões por parte das pessoas, os mais antigos chamam Glória D' Oeste de Cruzeiro e Monte

Castelo, de Tabuleta até hoje. O que nos chama a atenção Guimarães (2005, p.69):

É preciso analisar as cenas enunciativas destas expressões que constituíram o sentido que aí se constrói e também verificar como a reescrituração referencial mostra-se, e como o mesmo diz outra coisa, e essa outra coisa passa a fazer parte da designação do nome, como um modo de predicar os nomes reescriturados.

O distrito possui, além da escola, uma creche, um posto dos Correios, um restaurante, lanchonetes, supermercado, marcenarias, a igreja e algumas casas de moradia. Por ser atravessado pela BR 364, que liga a capital Cuiabá a Rondônia, o lugarejo possui um grande fluxo de pessoas, que movimentam a economia local.

Fotografia 02: Igreja Católica/BR 364



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A escola foi legalmente criada pelo Decreto nº 630/88, na data de 30 de março de 1988, autorizando o funcionamento do Ensino Fundamental pela Resolução nº 509/91; foi reconhecida pela Portaria nº 3277 apenas na data de 15 de dezembro de 1992. Mantida pela Rede Oficial de Ensino Público do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação oferta o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos, nos

períodos vespertino e noturno, totalizando 118 alunos. Possui 23 funcionários e, destes, 13 são professores efetivos e contratados.

Fotografia 03: E.E “Rui Barbosa”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Muitos alunos estão inseridos em programas assistencialistas e educativos, como: PET (Programa de Educação Tutorial), PROJOVEM (Programa de Inclusão de Jovens), Bolsa Família e o Projeto Mais Educação; tais projetos contribuem para a diminuição da ociosidade, evasão escolar e a prática de trabalho infantil dos alunos, promovem a interatividade, auxiliam no aprendizado intelectual e cultural das crianças e jovens.

No entanto, é visível que os jovens apresentam poucas expectativas de formação; essa realidade os tornam vulneráveis a situações de risco, pois a comunidade localiza-se em área de fronteira, onde é cada vez mais comum o uso e tráfico de entorpecentes e também a prostituição. A escola tem, portanto o papel de significar e acolher os alunos e dar condições para que se tornem capazes de se significar:

É preciso pensar a escola como lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição, ao mesmo tempo em que a penso como tendo sentidos fortemente atados ao fato de ela se localizar na cidade. [...] A Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. (ORLANDI, 2004, p.14).

O ambiente físico da escola não é muito aconchegante; a escola não dispõe de espaços prazerosos no pátio, nem nas salas de aula. Não é uma escola que chama a atenção e cativa às crianças e adolescentes. O prédio é antigo, baixo, com pouco espaço para o lazer. Quando chove fica inviável a permanência no pátio, pois o telhado é velho, com pouca caída, dificulta a vazão da água e o pátio fica todo alagado. O pátio é pouco iluminado e ventilado; em períodos de altas temperaturas, o calor é intenso e sufocante. A escola não dispõe de espaços para reuniões e eventos e a cozinha é pequena.

Fotografia 04: Pátio Coberto



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A disposição física da escola contabiliza dois (2) banheiros femininos e dois (2) masculinos, não há espaço para chuveiro e os banheiros não são adaptados para atender portadores de necessidades especiais. Possui seis (6) salas de aula, sendo que duas foram divididas com divisórias de PVC.

Temos também uma sala com a biblioteca e outra com o laboratório de informática. A sala de professores, por sua vez, é pequena e é anexada ao único banheiro existente para professores e funcionários. A coordenação não tem espaço próprio e utiliza um arquivo dentro da sala de professores; já a secretaria também é pequena e o espaço é dividido com a diretoria. Por fim, a escola conta com um (1) depósito, uma (1) cozinha e um (1) almoxarifado.

A Biblioteca está organizada com prateleiras onde estão dispostos os livros dos alunos, jogos e alguns materiais pedagógicos, armários de aço contendo livros de professores, dicionários, revistas, entre outros. O espaço da biblioteca conta com um (1) computador para registros de saídas e devoluções de livros, uma (1) televisão e uma (1) mesa com cadeiras.

Foi neste espaço que realizei algumas atividades como a dinâmica de boas-vindas, alguns ensaios, a roda de conversa, a escrita das frases sobre o que os alunos achavam de Peter Pan e que seriam lidas no dia da apresentação, que, por ser um local aconchegante e ter uma mesa redonda que possibilita o olhar para todos os alunos ao mesmo tempo.

O laboratório de informática conta com vinte (20) computadores, uma (1) televisão, dois (2) projetores, uma (1) mesa com cadeiras, um (1) arquivo de aço e um (1) armário de madeira. Temos dois (2) sistemas de internet na escola, um do Proinfo que é utilizado somente no laboratório, e outro da Oi, que ainda está em fase de instalação.

A maioria das nossas atividades foram realizadas no laboratório- única sala climatizada disponível e também contém a televisão e o aparelho de DVD, que facilitou assistir aos filmes e ao desenho. Foi neste ambiente também, que os alunos fizeram suas pesquisas na internet e ao final das atividades propostas, jogavam no computador para relaxar.

Por ser uma escola do campo, o telefone recebe sinal através de uma antena e, por esse motivo, a internet é muito lenta e, na maioria das vezes, não conseguimos acessá-la.

De modo geral, a escola é limpa, bem cuidada e organizada. A quadra de esportes é precária, não tem cobertura e o piso está danificado. O pátio aberto é pequeno e arborizado, parte dele é gramado e a outra parte é ladrilhado. Recentemente esse pátio foi ampliado com um lote abandonado que faz fundos com a escola, mas para incorporá-lo definitivamente ao espaço escolar algumas obras foram realizadas, limpeza, construção de muro, encanamento de água, canteiros para legumes e hortaliças entre outras atividades.

A proposta pedagógica da Escola está se adequando gradativamente aos princípios do diagnóstico, do formativo, somativo e processual, adequados

à educação do campo; temos trabalhado para adaptar parte do espaço físico da escola para hortas, jardins e cultivos de plantas diversas e estamos desenvolvendo cada vez mais projetos que valorizem a leitura, escrita, a cultura, a saúde e o conhecimento do aluno, como o Projeto Horta por exemplo.

Fotografia 05: Projeto horta



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

### 1.3 A escolha do recorte e do público

O motivo da escolha desse recorte: “Leituras e versões de Peter Pan numa perspectiva Discursiva” partiu da necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, de forma que os alunos pudessem visualizar no verbal (livro), o imagético do não-verbal (filme), de maneira que conseguissem estabelecer a relação entre as duas materialidades significantes, sustentadas por materialidades discursivas distintas: o primeiro apresenta um campo de possibilidades imaginárias visualizadas por quem lê, no segundo, este campo é preenchido pelo universo das cenas de quem produziu o filme:

A incorporação da linguagem literária pelo cinema, através da adaptação de livros para filmes e de procedimentos de escrita às filmagens trouxe uma série de efeitos sobre linguagem

cinematográfica que reposicionaram o realizador frente à questão de impactos e o cinema frente à sociedade. (DE CONTI; MENSATO, 2011, p.9).

Nesses dois caminhos é possível, através de práticas de leitura, “instaurar, na sala de aula, um processo de desconstrução do texto pelo sujeito–leitor, desconstrução que permite a produção de um novo texto, não necessariamente com os mesmos sentidos esperados pelo sujeito-autor”. (CAZARIN, 2006, p.309).

Este trabalho se propõe a pensar a questão da leitura e escrita como interpretação no campo da Análise de Discurso por meio da elaboração de um arquivo de leitura, que consiste em um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (PECHÊUX, 2010, p.50). Na perspectiva discursiva, proposta por Orlandi (2008, p.43), todo leitor tem sua história de leitura.

Estes alunos não possuem biblioteca em casa, seus pais não são leitores, nunca visitaram uma livraria, e, portanto, ainda não descobriram o gosto pelo mundo da leitura.

Esta corrente teórica visa a analisar a linguagem a partir de sua materialidade discursiva e afirma que a língua não é transparente, ou seja, os sentidos de determinados enunciados não são únicos, nem estão prontos, sendo que, cada vez que esses são produzidos, criam efeitos de sentido em seu interlocutor. Portanto, procura identificar *como* a língua produz sentidos por/para os sujeitos, os processos de significação, e não simplesmente *o que* ela significa. (ORLANDI, 2010).

Um dos materiais com que vamos trabalhar é o livro para refletir sobre a literatura infanto-juvenil e sua importância na formação do leitor, pois é preciso “saber ler o que o texto diz e não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2008, p.11), e o outro material é o filme. O livro e o filme são objetos simbólicos/históricos de linguagem, que, relacionados, circulam no nosso cotidiano, daí a importância de trabalharmos as transformações no estatuto desses objetos, mostrando a relação entre o livro e o cinema na construção de histórias.

Esses alunos construíram um arquivo de leitura por meio do trabalho com diferentes materialidades, percebendo as condições de produção em que foram elaborados, num processo discursivo de reflexões, e produzindo como resultado, um produto final, que “mostra a ‘autoria’ sendo construída enquanto efeito de sentido para em seguida mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor” (GALLO, 2008, p.115), por meio da relação com a escrita na constituição da autoria.

## CAPÍTULO II: LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

### 2.1 Problematização da leitura

Precisamos, desde o início da vida escolar, enquanto professores, parafraseando Orlandi (2010), problematizar as maneiras de ler, mostrando as condições de produção em que esta leitura está inserida, levar o sujeito falante ou leitor a se colocar questões sobre o que produz o que vê e ouve nas diferentes manifestações da linguagem.

“A leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória discursiva do sujeito no qual os sentidos são produzidos na relação com as condições de produção”. (HASHIGUTI, 2009, p.28).

O real da sala de aula é a heterogeneidade, a instabilidade, a polêmica, o litígio, a diferença; esse espaço precisa ser inundado por textos de diferentes materialidades significantes (FEDATTO, MACHADO, 2011, p.9) que circulem de diferentes maneiras, que possam remeter o aluno a um lugar povoado por várias vozes, em que os sentidos sejam plurais. Assim, haverá espaço para o discurso polêmico em que o objeto discursivo esteja em jogo, em situação de disputa e, dessa forma, ser desejado, escrito e falado pelos alunos e professores, aqui entendidos como sujeitos da linguagem. (ORLANDI, 1996).

O fato de a história tornar-se outra, ou seja, transformar-se, ser remexida, em que o mesmo relato pode sempre vir a se tornar outro, afetado pelos deslizamentos, rupturas, quebras ou manutenções de sentidos já dados pela memória do dizer, nos faz pensar no que pontua Romão e Pacífico (2006, p.14-15):

O aluno assume a posição de autor, em que controla os sentidos, em que amarra um imaginário de início, meio e fim subvertendo a ordem e tomando para si a responsabilidade do seu dizer.

Fizemos essas considerações para sustentar o objetivo fundamental do projeto, que é trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva discursiva para desenvolver a formação de leitores e autores, por meio da constituição de um arquivo de leitura, a partir da literatura infanto-juvenil e do cinema, na

(re)construção de histórias, a fim de dar a possibilidade de assunção à *autoria* a meus alunos, ou seja, realizar a “passagem”, do oral para o escrito, ao assumir o seu dizer, colocando-se nesse processo. Como afirma Gallo (1989, p.77), na “posição” de quem faz um texto (no momento em que os alunos estabelecem a relação do enredo com o desfecho) no espaço escolar.

Os alunos conseguiram fazer esta “passagem”, a partir do momento em que se constituíram autores da peça de teatro: *Era Peter Pan 2016*, produzida, revisada e apresentada por elas, a partir das leituras de diferentes versões.

O ensino da Língua Portuguesa mostra-se bastante enraizado em práticas ancoradas em

programas de ensino, instrumentais de ensino (gramáticas, livros didáticos, dicionários, etc.) e os regulamentos que constituem uma formação discursiva que dá coesão a uma forma-sujeito e uma concepção do que significa sobre língua e saber a língua. (DI RENZO, 2008, p.13).

Entretanto, essas práticas já saturadas na sala de aula se naturalizaram de tal forma que a relação dos alunos com a Língua Portuguesa não propicia ao aluno/sujeito se significar nela. Nesse sentido, sua relação com o português se dá apenas na descrição e na contemplação da língua, conforme Di Renzo (2008, p.13).

Parafraseando Pêcheux, 1982, p.51, essas práticas estão enraizadas na Idade Média, em que apenas os cléricos eram autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes, e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação constituíram uma leitura de apagamento do sujeito atrás da instituição que o empregava.

Vemos essa questão em estreita relação com a noção desenvolvida por Pêcheux a respeito da divisão do trabalho social da leitura. De acordo com Sarian<sup>3</sup>, o processo de naturalização do trabalho intelectual circunscreve, de um lado, o professor da universidade, do crítico, do pesquisador, no domínio do

---

<sup>3</sup> Artigo no prelo, a ser publicado na revista *Entremeios*, do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), volume 14, jan./jun. 2017.

*saber*, sendo-lhe concedido “o direito de produzir leituras originais, logo, interpretações”, e, como tal, são autorizados e legitimados a elaborar o livro didático; do outro lado, no domínio do *fazer*, são inscritos os sujeitos da escolarização, os professores e alunos da escola, para quem é atribuída “a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento literal “dos documentos, as ditas interpretações...” (PÊCHEUX, 2010, p.52).

O resultado dessa prática mantém o aluno alienado, numa posição sujeito apenas de recepção dos conteúdos, e tampouco participando como sujeitos protagonistas nas proposições da instituição. Razão pela qual, talvez, se apresente o discurso de preparar para o mercado de trabalho, pois lá também teria uma atuação passiva, apenas recebendo comandos. (DALCICO, 2015).

A escola produz o imaginário de lugar de formação de sujeitos do conhecimento, que ajam na transformação da sociedade. Para tanto, deveria oportunizar que o sujeito participasse ativamente de todas as ações promovidas no âmbito dos processos de ensino e das ações políticas da escola:

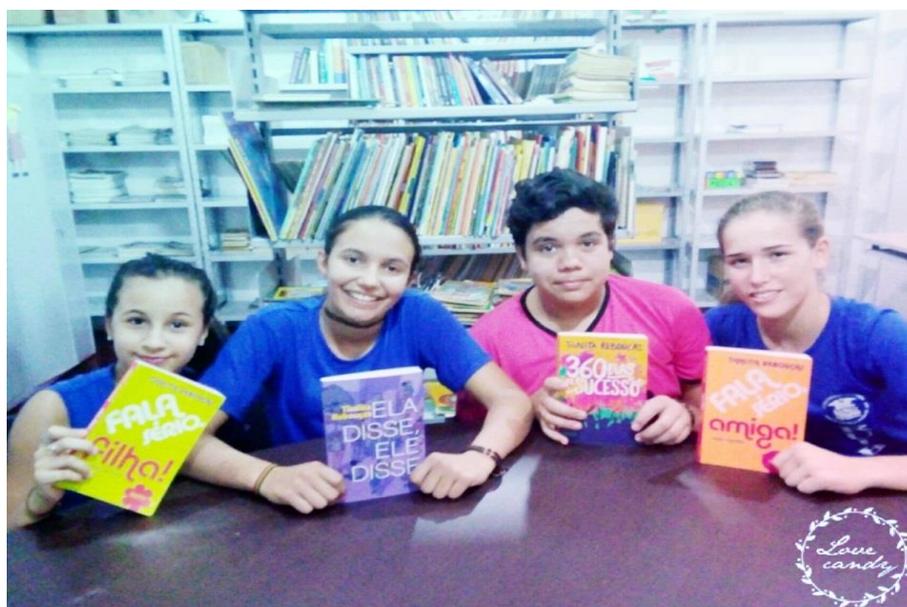
A escola deve consolidar em sua proposta pedagógica as diretrizes curriculares a fim de oferecer e garantir uma educação de qualidade pautada em parâmetros legais que norteiem o seu fazer pedagógico. Implantando e seguindo as orientações das diretrizes curriculares, a escola trilha seu caminho, respeitando todas as especificidades existentes no espaço escolar, e assim, acolhe todas as crianças, jovens e adultos com respeito e atenção adequada para que todos tenham igualdade de acesso e permanência na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade. (PPP, 2016, p.4).

A Escola Estadual “Rui Barbosa” deve orientar sua ação pedagógica administrativa por meio deste Projeto, documento de construção coletiva, politicamente comprometido com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (2010), em que se lê:

Tem como compromisso garantir educação com qualidade social, proporcionando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para a formação de valores humanos na conquista da cidadania plena.

Para exemplificar parte das práticas já adotadas pela escola, que buscam atender às Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, vamos apresentar o projeto de leitura: “Ler, contar e recontar”. Iniciado no ano de 2012, de uma inquietação: a de que os alunos apresentavam dificuldades de escrita e interpretação de texto em todas as disciplinas.

Fotografia 06: Projeto de leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A escola e mais precisamente, nós, as professoras de Língua Portuguesa, implantamos há quatro anos um projeto que tem como estímulo um passeio para aqueles que lerem e resenharem um determinado número de páginas, que aumenta gradativamente a cada ano.

A metodologia utilizada consiste, primeiramente, na realização de leituras de romances diversos e, num segundo momento, na produção de uma resenha crítica, para a verificação do conteúdo lido. Esta forma de verificação efetiva da prática de leitura refletida na escrita tem nos mostrado que os modos de ler não estão de maneira alguma desvinculados das práticas de escrita. Em

nosso imaginário, quanto mais o aluno lê, melhores condições tem para escrever.

A leitura é de livre escolha e vinha afetando cada vez mais alunos e provocando a melhora na produção da escrita, na compreensão do mundo e na criticidade, sendo visivelmente percebida nos resumos dos livros produzidos, dando um efeito de completude no que se refere aos objetivos do projeto.

Esta iniciativa de leitura ainda não havia envolvido todos os alunos e mais especificamente, como dizia a coordenadora pedagógica, aqueles que mais necessitam, os que têm mais dificuldades ainda não haviam aderido ao processo da leitura. Buscamos algumas respostas para essa questão e chegamos a pensar que o desinteresse pela leitura se origina na falta de estímulo por parte das professoras, ou talvez, porque estivéssemos dando mais importância aos que já se encontravam inseridos no processo, ou, ainda, talvez porque os alunos ainda não haviam descoberto temas e títulos com os quais pudessem se identificar.

Após iniciarmos as leituras na perspectiva discursiva compreendemos que um dos grandes problemas deste projeto de leitura é justamente o fato de se levar em consideração apenas o conteúdo desta materialidade discursiva - o livro.

Ao analisar as páginas de um livro, o projeto: “Ler, contar e recontar”, se reporta apenas às ideias principais do texto ou à intenção do autor, por meio de perguntas de conteúdo relacionadas à coesão e coerência que deixam de lado questões que nos remetem a outro percurso de leitura, que desconfia de tudo que possa ser afirmado como óbvio como, por exemplo: “o que este texto não discute?” (LAGAZZI, 2011, p.277) e que poderiam ser mais pertinentes e interessantes à compreensão e ao interesse dos leitores.

Para a Análise de Discurso, a leitura é compreendida enquanto produção de sentidos, pois,

o sujeito-leitor, constituído por esses efeitos, representa a conjunção de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leituras do texto [...] que atuam dinamicamente na constituição de uma ‘sua’ leitura específica, em um momento dado. (ORLANDI, 2012b, p.150).

O conjunto de leitura feita pelos alunos configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico e é importante refletir sobre a possibilidade de a leitura ser trabalhada, de que a leitura faça parte do processo de instauração dos sentidos e de que estamos expostos à ela o tempo todo e nosso aluno também, mas o que nos diferencia uns dos outros é a singularidade e a maneira como cada sujeito se posiciona diante de um objeto a ser lido e interpretado, registrado por meio da escrita ou de outros suportes de circulação.

Ou seja, a leitura é atravessada pela memória discursiva das leituras anteriores feitas pelo sujeito ou por outros leitores, pois elas produzem efeitos resultantes do cruzamento de outras.

Sendo assim, é forte para nós que é a forma como o professor oportuniza as condições de produção da leitura no contexto escolar que vai possibilitar aos alunos ler de maneira que novos sentidos serão produzidos. Existe, nesse sentido, uma necessidade de:

oferecer aos alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos para que as questionem, de modo que os outros sentidos também históricos sejam evidenciados e eles se desloquem e ocupem outra posição sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social. (BOLOGNINI, 2009, p.44).

A coordenação e a direção da escola nos sugeriram fazer um projeto de intervenção para justamente envolver estes alunos que são tidos como quem não gostam ou não querem ler, os “desviantes” em relação ao imaginário de aluno que se espera na escola, por meio de uma sala laboratório com aproximadamente dez alunos, constituindo um grupo de seis meninos e quatro meninas do 7º, 8º e 9º anos, respectivamente.

As discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como está posto na escola em que trabalho, nos encontros realizados neste Mestrado, o contato e a discussão sobre leitura na perspectiva discursiva levaram-me a refletir sobre o que seria necessário trabalhar na sala de aula, ou seja, nas práticas que permitissem o deslocamento do meu olhar

para a leitura na sua relação com fatores eminentemente sociais e para a relação com a linguagem e a ideologia. (HASHIGUTI, 2009).

Dessa forma, por meio de um trabalho com e na diferença, para promover deslocamentos nesse modo de ler, objetivamos dar condições para que os alunos possam (se) dizer e se apropriar de diferentes materialidades para ampliar seu repertório de leitura e para produzir o vínculo professor-aluno-conhecimento:

No trabalho simbólico estruturado na incompletude e na contradição, imagens, palavras, gestos, sons, música compõem possibilidades de deriva e nos deixam ver a diferença em sua potencialidade de trazer à tona o político no social. (LAGAZZI, 2012, p.137).

Segundo a Análise de Discurso, a leitura preocupa-se com o sentido, não o literal, exclusividade do professor ou do autor. Por essa perspectiva, não se pode silenciar outras possibilidades de interpretação e, dessa forma,

o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história de sentidos do texto. (ORLANDI, 2015, p.44).

Para tanto, entendemos ser necessário formar um arquivo de leitura, para que, nessa atividade, “os alunos comecem a se colocar na condição de autoria assumindo diante da instituição-escola e fora dela, um papel social na relação com a linguagem” (ORLANDI, 2012b, p.106):

Para ensinar leitura, é preciso dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele não sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre o discurso e o texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz. (ORLANDI, 2012a, p.70).

Para que esse processo aconteça, o intuito foi desenvolver práticas integradas de ler e escrever por meio da literatura infanto-juvenil, mais

especificamente, o livro *Peter Pan* e a versão fílmica do livro. Objetivamos, com esse recorte, ressignificar os sentidos de leitura e escrita na escola.

Tendo em vista que este projeto se insere na perspectiva discursiva, desenvolvemos um trabalho no qual autorizaremos a circulação de diferentes sentidos, levando em conta a historicidade e as condições de produção em que essa leitura é realizada.

Assim, desenvolvi um trabalho segundo as bases teóricas da Análise de Discurso, levando em consideração que o sujeito-leitor tem suas especificidades, sua história de leitura, sua particularidade. Pretendi criar um espaço que possibilitasse a repetição histórica a partir do que os alunos já sabem para a elaboração de outras formas de conhecimento efetivo em suas condições sociais concretas, a partir de recortes de certas zonas do interdiscurso, que permitam reconhecer, como afirma Hashiguti (2009, p.23), “o discurso lúdico no qual os interlocutores estão expostos ao referente havendo circulação de sentidos, ou seja, a polissemia aberta”:

É nessa polissemia que jogam as posições-sujeito professor e aluno. O equívoco é a única certeza. A melhor certeza. Muitos sentidos podem se fazer possíveis nessa relação. São as materializações da constituição de nossa história. (FEDATTO; MACHADO, 2011, p.14-15).

Objetivamos realizar uma análise entre a obra literária e a cinematográfica, de forma que os alunos possam confrontá-las por meio de questionamentos a respeito das relações – de semelhança e diferenças - entre a história do livro e do filme, como se dão as mudanças, porque elas ocorrem e também que efeitos de sentido foram produzidos na passagem do livro para o filme:

Navegar pelos clássicos não significa apenas leitura de livros. O cinema tem nos trazido bons filmes inspirados neles, em versões mais ou menos fiéis, mas que não devem ser esquecidas como possibilidade de contato com esse tesouro. (MACHADO, 2002, p. 65).

O desenvolvimento das atividades ocorreu em um encontro por semana com duração de quatro horas, no período aproximadamente que corresponde ao primeiro semestre de 2016. Nestes encontros, o objetivo foi mostrar que a leitura de um livro diferente da leitura de um filme, mesmo que ambos tratem do mesmo tema e dos mesmos personagens. É preciso mostrar para os alunos que uma adaptação cinematográfica não se restringe a um simples juízo de valor (qual é o melhor), “mas sim que surgiu como uma forma de legitimação do cinema perante uma burguesia ascendente”. (DE CONTI; MENSATO, 2011, p.16).

Existe uma diferença entre os alunos que vivem na zona urbana, no distrito, aqueles que moram na zona rural, que são chamados de “caipiras”, “sem cultura”, mas é possível observar que, entre os leitores da escola, metade é da zona rural e a outra metade é da zona urbana. Quanto à disciplina e ao interesse, os alunos da zona rural se destacam mais, buscam avidamente a escolaridade como forma de melhorar de vida, fazem faculdade e temos caso de ex- alunos que fazem parte do quadro de professores da escola.

Para a constituição de um arquivo de leitura, algumas etapas se fizeram necessárias para que gestos de interpretação possíveis se constituíssem na heterogeneidade da sala de aula.

## **2.2 As etapas do projeto**

Na primeira etapa, aconteceu uma roda de conversa informal na biblioteca da escola no dia 19 de outubro de 2015, para que os alunos dissessem o que gostam de fazer, se gostam do lugar onde moram, que tipos de filmes assistem, se fosse para ser o personagem de uma determinada história, o que gostariam de ser, entre outras questões. Fizemos esses questionamentos para conhecer um pouco mais do perfil de cada sujeito-aluno, condição necessária para elaborarmos nossa proposta.

Na ocasião, propusemos o projeto, como aconteceria e perguntamos se estavam dispostos a fazer parte do processo de intervenção, que não vai se realizar a partir de um vazio de saberes. Neste momento, então, pudemos

perceber que era necessário que esses saberes pudessem produzir um efeito de sentido nas práticas de linguagem, dependendo das condições de produção a serem criadas. Surgiram assim quatro eixos temáticos com os quais os alunos muito se identificam. São eles: magia, aventura, histórias de amor e comédia. Era necessário, então, saber mais a respeito de cada um dos eixos.

A segunda etapa se constituiu de pesquisas que os alunos realizaram em fontes diferentes, tais como internet e enciclopédias arquivadas na biblioteca, a respeito de como se constitui cada um desses eixos temáticos.

A terceira etapa se constituiu na intervenção propriamente dita, que teve uma dinâmica de boas-vindas, uma fala sobre a importância dos alunos para o projeto. Entreguei um convite temático carinhoso aos pais ou responsáveis para que comparecessem em uma reunião, na qual falei do projeto, da importância da participação dos seus filhos e pedi autorização para levar os alunos ao cinema. Após a entrega dos convites, foi solicitada uma reflexão por escrito do que os alunos esperavam desse espaço de convivência e das expectativas do que leriam e assistiriam. No último encontro, solicitei que fizessem um novo texto para registrarem se foram atendidas ou não as expectativas, pois vemos que “a escola, enquanto lugar de reflexão é lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”. (ORLANDI, 2008, p. 21).

A quarta etapa consistiu em mostrar os “bastidores” da produção do livro, por meio das condições estreitas e amplas de produção, como surgiu quem é o autor, como foi à peça que deu origem ao livro, como surgiram os personagens. Para tanto, fizemos os questionamentos acima citados, para saber o que os alunos conheciam sobre e o que gostariam de saber mais a respeito, como se produz um filme, se o enredo tem algo de real, se sabiam sobre como surgiu o título, o que é a Terra do Nunca, entre outros aspectos.

Na quinta etapa, fizemos a caracterização dos personagens principais para melhor compreensão do enredo; em seguida, a leitura dos capítulos do livro (cada um terá o seu exemplar, adquiridos por mim e que serão presenteados com dedicatória de incentivo à leitura), alguns em sala e outros em casa, ao mesmo tempo em que os sujeito-alunos fizeram apontamentos e considerações em um caderno de campo acerca de pontos que não foram

entendidos ou desconhecidos para serem pesquisados e trabalhados em sala. Cada capítulo lido foi acompanhado de calorosa discussão a respeito de pontos e posições ocupadas pelos personagens, assim como a ressignificação desses aspectos nos dias de hoje.

Na ocasião, receberam também um caderno de desenho, a fim de representar as cenas do livro que imaginaram para serem comparadas com o filme *Peter Pan*, levando em consideração que a maioria adora desenhar e o desenho ser considerado por nós como uma materialidade significativa.

O material constará em um arquivo, fruto de outros gestos de interpretação, tendo em vista os efeitos de polissemia, de acordo com a história de leitura de cada um, já que o livro e a ficção são objetos simbólicos e históricos que circundam e constituem nosso cotidiano.

A sexta etapa consistiu na apresentação das outras versões de livros como sugestões para serem lidos posteriormente, a fim de aguçar a curiosidade pela leitura e também mostrar como é possível, de um mesmo texto, surgirem outros sentidos, de acordo com quem fala, da posição que se fala e das condições de produção, efetivando o deslizamento de sentidos.

A sétima etapa consistiu em assistir ao filme *Peter Pan* para que possam se apropriar desta materialidade, produzir efeitos de sentido por meio de gestos de interpretação possíveis, como também para que estabeleçam relações entre a linguagem do livro e do filme e entre o imaginário da leitura e da versão cinematográfica. Nesta ocasião, apresentaremos as outras versões do filme e do desenho animado que surgiu recentemente, mostrando a constituição de outros sentidos no processo de interpretação. Na ocasião, apresentamos a última versão, que foi lançada no ano de 2015, para reforçar mais uma vez que os sentidos podem ser outros, de acordo com as condições de produção e a posição do sujeito que o produz.

Na oitava etapa, nos organizamos para elaborar o produto final, que se constituiu de um fragmento da peça, para ser inserido junto às apresentações do projeto de leitura que já acontecem na escola. Essa peça consistiu num outro final para a história de Peter Pan, trazendo para os dias atuais essa fantástica história. Contou com a elaboração do texto de forma

reflexiva no qual possam exercer uma crítica reveladora da relatividade do sentido do texto e da institucionalização desse sentido por outro construindo uma determinada direção, deixando de lado muitas direções possíveis que sua história poderia ter tomado. (GALLO, 1998, p.91).

Desse modo, houve espaço para a escrita, a reescrita, a revisão, os ensaios para a encenação, a confecção de cartazes e convites impresso e/ou manuscrito, conforme as condições solicitadas. Cada grupo, a partir do eixo temático de sua preferência, anunciada no primeiro encontro com a turma, na roda de conversa (magia, amor, comédia e aventura), fez o seu texto, levando em conta a autoria: “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”. (ORLANDI, 2008, p.70). É assim que compreendemos que estamos criando as possibilidades para os deslizamentos de sentido, de forma que os alunos ressignifiquem o que já foi dito, constituindo-se autores deste processo.

A nona e última etapa foi dedicada à avaliação “a fim de estabelecer o ponto de onde o sujeito da experiência partiu e que sofreu uma alteração após o processo”. (GALLO, 1998, p.116).

## CAPÍTULO III: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

### 3.1 Pesquisa prévia

Para alcançarmos os objetivos previamente programados em nosso projeto de intervenção, que foi dividido em trinta e um encontros, num total de nove etapas, compreendemos que seria necessário agir desde o ano anterior, 2015 (visto que estávamos de licença para qualificação concedido pelo governo do Estado), promovendo encontros com os alunos, a fim de realizar uma pesquisa prévia de suas preferências e entender os motivos pelos quais não haviam aderido ao projeto de leitura “Ler, Contar e Recontar”, que já acontecia na escola.

Fotografia 07: Bate papo com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Nesta primeira etapa, iniciamos com um bate-papo informal com os alunos para conhecê-los melhor, assim como para apresentar o projeto, pois o saber não se ensina, conforme Pêcheux (2006, p.43 apud DALCICO, 2015, p.16):

O prazer está em buscar [...] um tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ [...] e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeito.

A partir do que nos foi dito pelos alunos, descobrimos quatro eixos temáticos com os quais os alunos se identificavam: aventura, magia, amor e comédia, além de muita afinidade com o mundo do cinema. Redigi um questionário sobre onde seria possível verificar estes temas, em que época surgiram e quais os elementos recorrentes em cada um dos eixos temáticos e o entreguei aos alunos, que fizeram uma pesquisa sobre na internet, em dicionários e revistas disponíveis na escola.

Na segunda etapa do trabalho, foi possível conhecer um pouco das condições de produção desses materiais, “que compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória na produção do discurso” em que estes temas emergem. (ORLANDI, 2015, p.28).

Nesta etapa do trabalho, nem todos os grupos conseguiram realizar a pesquisa satisfatoriamente e preencher as lacunas do questionário, pelo surgimento de muitas dúvidas. Assim, me comprometi a retornar aos eixos novamente, no momento da montagem da peça teatral (produto final da intervenção), levando em consideração a necessidade de trabalhar o efeito-leitor, como afirma Orlandi (2012a, p. 70):

Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos.

Ainda nesta etapa de pesquisa, discutimos como seria o espaço físico que representaria cada tema; sugeri nomes de autores, livros e filmes que mobilizam cada um dos eixos e dei a sugestão da confecção de um desenho de uma cena que ilustre cada tema específico, para produzirem, pela imagem (visual), a representação do verbal, no ensino de leitura:

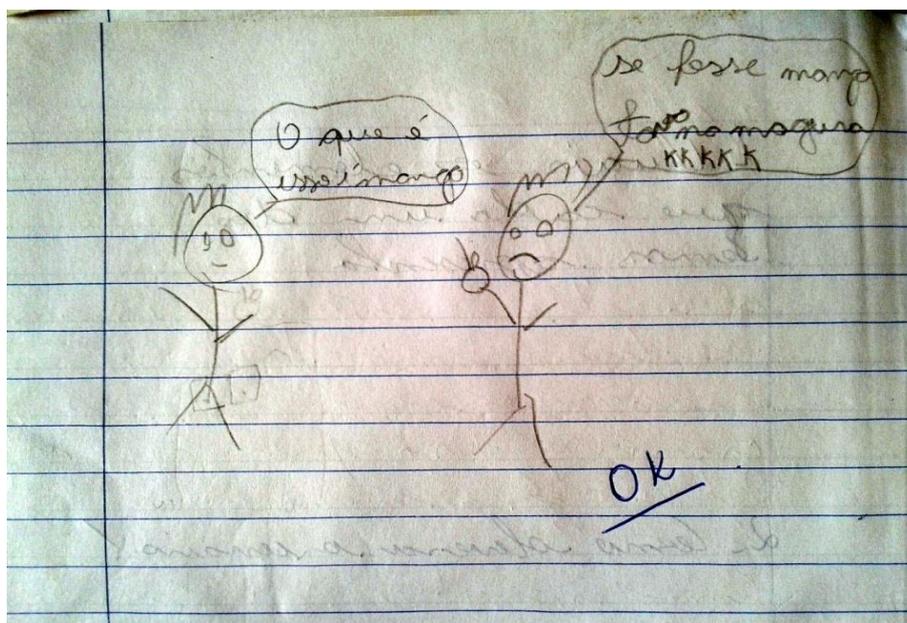
Fotografia 08: Desenho alusivo ao tema “amor”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A aluna fez o desenho de uma mulher cupido (símbolo do amor em nossa cultura) e o desenho das asas simbolizam a imaginação.

Fotografia 09: Desenho alusivo ao tema comédia



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O aluno fez uma piada entre dois amigos utilizando gírias e produzindo o efeito de ironia.

Na primeira semana de aula, no dia 17 de fevereiro, lá estávamos nós para dar continuidade às atividades relativas à terceira etapa. Iniciamos com uma dinâmica de boas-vindas ao novo ano, que consistia na dinâmica da bexiga, na qual era introduzido um pequeno papel no qual estava posta, a partir do meu imaginário, uma característica de cada um dos alunos, seu jeito de ser, para mostrar que o grupo é heterogêneo e que precisamos trabalhar com as diferenças, respeitando o espaço de cada um.

Os resultados foram satisfatórios: um aluno fez uma observação interessante com relação às bexigas, dizendo que eu deveria ter levado todas da mesma cor, pois, assim, dificultaria a identificação, tornando a dinâmica mais interessante. Como afirma Indursky (2010), deparamos com um leitor que produz alguns deslizamentos de sentido em sua prática de leitura, os quais são responsáveis por efeitos de sentidos diferentes.

Na ocasião, falamos, para os alunos, sobre a importância do Projeto. Fizemos alguns acordos, tais como:

- Ficaríamos as 4 (quatro) horas de cada encontro juntos;
- Faríamos o intervalo no horário estabelecido pela escola;
- Teríamos acesso aos celulares e aos computadores somente para pesquisa;
- Faríamos atividades recreativas nos computadores quando terminássemos as tarefas;
- Sairíamos da sala para ir ao *toilette* e tomar água apenas uma vez, para evitarmos o efeito de dispersão.

Houve um consenso no grupo e, então, solicitei uma reflexão por escrito das expectativas destes encontros para que pudesse estabelecer relações entre o que os alunos esperavam e o que eu preparava, para posteriormente, verificar, se foram atendidas as expectativas. Salientei que trabalharíamos com diferentes materialidades discursivas, tais como: livros, filmes e desenhos, como salientam as autoras:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens, [...] se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2012b, p.52-53).

Nessa quarta etapa, fizemos a apresentação da obra *Peter Pan*, justificando o porquê de ter sido escolhida; dentre os argumentos que apresentei, a obra permite trabalhar com os quatro eixos temáticos propostos pelos alunos, sem contar que, por meio dela, acreditamos que chegaremos ao objetivo máximo do projeto: incentivá-los à leitura. Fiz um questionamento sobre a relação destes alunos com o livro: Quem já havia ouvido falar de Peter Pan? Quem são os personagens da obra? Sabem quem escreveu a obra? Quando? Onde? Já viram o filme? Solicitei uma pesquisa sobre o saber discursivo, compreendido como aquilo “que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29).

A partir da biografia do autor apresentada na contracapa do livro, os alunos levantaram parte das condições de produção em sentido estrito- “as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato”, e em sentido amplo, “o contexto sócio-histórico, ideológico”. (ORLANDI, 2015, p.28-29). Foi feita uma pesquisa na internet sobre (quando o livro foi produzido, o que acontecia naquela época, onde acontecia, quem era o diretor, quem eram os personagens, como atuam), bem como sobre o filme: *Em Busca da Terra do Nunca*.

Para iniciar, exibimos o filme *Em busca da Terra do Nunca* que tratou como Barrie – o autor do livro - conhece a família Davies e como se relaciona com cada um de seus membros, mais especificamente com Peter, personagem principal do enredo do livro e do filme, que ao contrário dos irmãos, não gosta de brincadeiras e vive fugindo da realidade (pois foi o mundo real que levou seu pai embora para não mais voltar), daí o aparecimento da Terra do Nunca, um lugar paradisíaco para onde vão aqueles que não acreditam na vida real ou morrem. As considerações inseridas nesta etapa têm o propósito de lhes

oportunizar uma nova relação com a leitura, de modo a perceber o funcionamento do enredo do livro, pois,

para significar; insistimos, a língua se inscreve na história. Há um trabalho do sentido sobre o sentido: estar na língua com gestos de interpretação significa ser trabalhado pela língua numa perspectiva discursiva na qual a língua faz sentido, em que ela é afetada pela história. Nossas palavras falam com (outras) palavras. (ORLANDI, 2008, p. 27).

Após a exibição do filme, analisamos se houve ou não quebra de expectativa entre as posições - sujeito ocupadas pelos personagens: Peter (o menino que não deseja se comprometer com qualquer coisa que não seja real e rejeita brincadeiras); Barrie (escritor adulto que se sente feliz no meio infantil) e a Sra. Du Maurier (a avó que deveria ser doce e incentivar as brincadeiras mas é dura com as crianças). Fizemos também uma discussão sobre o discurso autoritário da avó e o lúdico de Barrie; em seguida, seria proposto que os alunos se imaginem na Terra do Nunca e descrevam o que encontrariam lá.

Exibimos o filme e servimos pipocas, refrigerante, decoramos a sala com almofadas e, após a exibição, fizemos a discussão sobre a posição sujeito de alguns personagens, compreendida como “o que diz deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que está inscrita suas palavras” (ORLANDI, 2015, p.47): Peter (que se comporta como adulto, não gosta de brincar com as crianças); Barrie (se comporta como criança, numa relação com os garotos por meio de artes e brincadeiras) e a avó, senhora Du Maurier (tem uma postura autoritária, tendo o poder de colocar em circulação apenas os sentidos que lhe interessam). (BEZERRA; FEDATTO, 2011, p.36).

Vemos, aqui, um deslocamento dos sentidos imaginários que circulam como dominantes em nossa sociedade, como: criança gosta de criança; os adultos se comportam como adultos e as avós são doces e pacientes, por exemplo.

Fotografia10: Exibição do filme Em Busca da Terra do Nunca

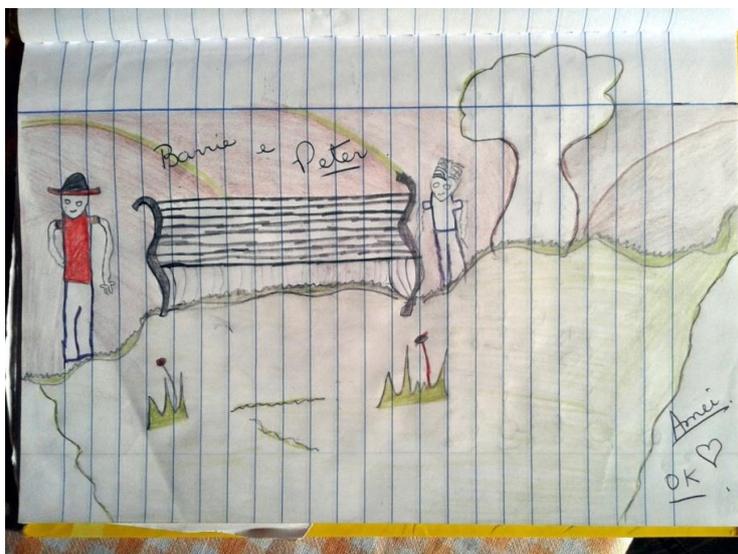


Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Por fim, fiz a solicitação de um texto, que poderia ser na forma de desenho ou escrito de maneira convencional, a partir das discussões sobre o filme *Terra do Nunca*.

No desenho, um dos alunos retratou a última cena do filme em que Barrie se senta em um banquinho junto a Peter, o filho da senhora Davies que serviu de inspiração para a criação de Peter Pan, e eles combinam de ir visitar a Terra do Nunca juntos.

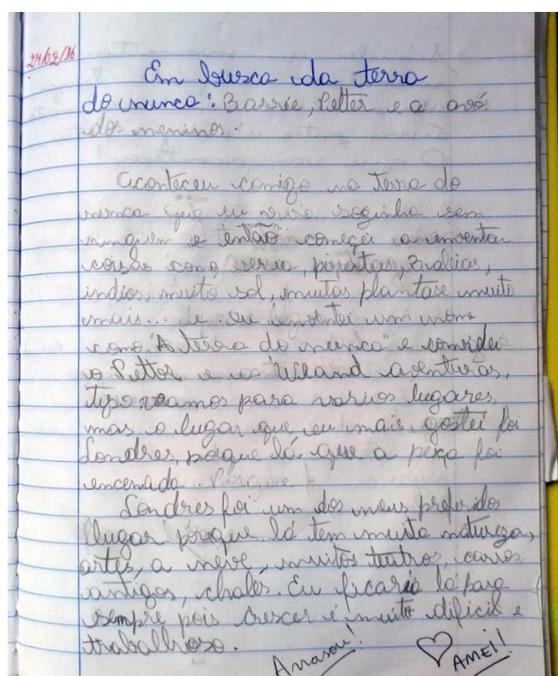
Fotografia 11: Desenho do filme “Em busca da Terra do Nunca”, de Mateus Assoni



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Uma aluna conta um pouco do filme, cita Barrie, Peter e a avó Du Marrier, mas depois se coloca na aventura; diz que ela vivia sozinha, e por isso, começa a inventar muitas aventuras; convida Peter e Wendy para irem à Terra do Nunca. Lá, a aluna afirma ter piratas, baleias, muito sol e que viajam muito. Mas o lugar que mais gostou foi Londres, pois tem natureza, arte, neve, chalés, teatros e que ficaria lá para sempre, porque crescer é difícil e trabalhoso.

Fotografia 12: Resumo do filme “Em busca da Terra do Nunca”, da aluna Amanda



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Os alunos estranharam o fato de não ter feito a eles as perguntas clássicas de conteúdo sobre espaço e personagem principal; fizeram também um questionamento sobre a atividade ter sido apenas na modalidade oral. Eu lhes respondi que, mais importante do que o texto diz, é “como” o texto diz, numa injunção à interpretação, explicitada por Orlandi (2012a, p.22):

Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que ‘isto’ quer dizer. Há assim injunção à interpretação. Há, neste fato, o

que tenho chamado ilusão de conteúdo, apagamento da construção discursiva do referente.

Contudo, ao me questionar a respeito desta prática, percebi que elaborava e ainda elaborei, em outros momentos do desenvolvimento deste projeto, embora cada vez com menos frequência, questões que administram os sentidos, como por exemplo: diante de um capítulo lido, sobre o qual discorreremos mais adiante, *A ilha vira verdade*, perguntei: do que vai tratar este capítulo? Acabei por não abrir espaço para a interpretação de cada aluno na construção do sentido, desconsidereei sua história e suas condições de produção de leitura, numa postura autoritária, “que tende para a paráfrase (o mesmo) e em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido), em que o objeto do discurso fica dominado pelo próprio dizer” (ORLANDI, 2012b, p.32), num processo no qual a produção de sentidos era determinada apenas por mim.

Sabemos que é preciso considerar que “a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória discursiva do sujeito no qual os sentidos são produzidos na relação com as condições de produção (HASHIGUTI, 2009, p.28) e que cada aluno traz consigo sua experiência de leitura, que é muito diferente de seus colegas e, principalmente, da minha, em virtude das condições de produção em que foram constituídas.

Ainda com relação às posições-sujeito, os alunos perceberam que Peter parecia o adulto e Barrie, a criança; disseram que suas avós também são autoritárias como a do filme. Concordam com o autor de *Peter Pan*, quando enuncia: “Wendy, eu fugi de casa no dia em que nasci, porque escutei meu pai e minha mãe falando sobre o que eu ia ser quando virasse adulto” (BARRIE, 2012, p.37); reconheceram que crescer não é muito vantajoso, tem que ter responsabilidades, pagar as contas, cuidar dos filhos; mas por outro lado, entenderam que teriam independência financeira, poderiam constituir família. Penso que se produziu, aqui, um trabalho com a polissemia:

É nessa polissemia que jogam as posições-sujeito[...]no sentido de que há sempre espaço para o equívoco, para o outro, para a diferença; muitos sujeitos podem se fazer possíveis nessa relação. (FEDATTO; MACHADO, 2007, p.15).

No encontro seguinte, entreguei os exemplares do livro *Peter Pan*, com dedicatória para cada um, a fim de que tivessem seu próprio material para seguir a leitura e fazer os apontamentos.

Fotografia 13: Entrega do livro Peter Pan



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

### 3.2 A leitura da primeira materialidade discursiva - livro

Na quinta etapa, dei início à leitura pausada e em voz alta do primeiro capítulo: *Peter entra em cena*. Infelizmente, a leitura não fluiu conforme o esperado. Me senti o próprio autor de Peter Pan com a sua primeira peça mostrada no filme: *Em Busca da terra do Nunca*, “em que a plateia ficava se perguntando o que estavam fazendo ali, que porcaria era aquela e muito mais”. (MIRAMA, 2004). Dei um intervalo, interrompi a leitura, fiz um debate e pedi que sintetizassem por escrito o que viram no encontro para que ficasse registrado no caderno que deverá ser consultado quando necessário.

No dia 18/04/2016, aconteceu a abertura do Projeto de Leitura e uma reunião com os pais dos alunos, para explicar como funcionaria a sala-

laboratório, pedir autorização para levá-los ao cinema ao término do projeto, incentivá-los a participar e não faltar dos encontros.

Fotografia 14: Abertura do projeto de leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Confeccionei lembrancinhas para serem entregues aos pais, com mensagem sobre a importância dos mesmos na vida escolar dos filhos. Não apareceu ninguém. Acredito que os pais imaginaram que a reunião seria para os professores reclamarem do “mau” comportamento dos seus filhos, da falta de interesse, entre outros assuntos tradicionalmente tratados nas reuniões. Dos pais dos dez alunos, sete moram no distrito. Como sei onde moram, fui de casa em casa e os “intimei” a comparecer à reunião: falei que seria um encontro rápido e que seria fundamental a presença deles. Vieram todos, agradei, falei do potencial e da capacidade de cada um dos filhos. Foi uma conversa muito produtiva, durou apenas meia hora. Não houve encontro com os alunos nesse dia.

Fotografia 15: Reunião com os pais



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

No encontro seguinte, fizemos diversas atividades, como a leitura do segundo capítulo: *A sombra*, com a distribuição das falas: sete personagens, leriam em voz alta e três faziam desenho durante a leitura. Estavam todos concentrados, cada um com seu livro, pensando na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras; este é o aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 2012).

Antes de iniciar a leitura, realizamos um questionamento prévio, a fim de dar visibilidade aos sentidos imaginários produzidos antes da leitura: do que vocês acham que o capítulo vai falar? Alguém já parou para observar sua sombra? Por que será que acontece a sombra? Pesquisamos sobre o processo da formação da sombra nas pessoas. Saímos a campo, no pátio da escola, para ver a posição da sombra.

Após a leitura, fizemos um questionamento acerca das posições sujeito projetadas no capítulo: o pai, autoritário, porque obriga o filho a tomar remédio, ao mesmo tempo, mentiroso, porque, ao ser questionado para tomar também,

joga o remédio na vasilha da cachorra, e o filho, esperto e astuto, que pede ao pai para beber com ele. Perguntei sobre o que achavam do fato de ter que tomar remédio, ir ao dentista, tomar injeção entre outras coisas que geralmente as crianças detestam; alguns responderam que *também não gostavam*, outros que *achavam normal...*

Trabalhei a polissemia, solicitando que os alunos discorressem sobre outras situações para o episódio citado acima, como exemplo, disseram: *o pai deveria ter tomado o remédio e falado que nem era tão ruim assim*, ou *que daria um sorvete se o filho tomasse*; que, com base na compreensão de Orlandi (2015), em estratégias como essas, dá-se visibilidade para o deslocamento, a ruptura de novos processos de significação, o jogo com o equívoco:

Pois é a possibilidade de se ter em conta a polissemia – possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer, ao mesmo tempo não se deve desconhecer a paráfrase, na linguagem que é a ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional. (ORLANDI, 2012b, p.113).

Em seguida, propus que imaginassem o que iria acontecer nos dois próximos capítulos que seriam lidos por eles em casa: *Vamos, vamos* e *O voo*. O aluno Gabriel disse que, no primeiro, *Peter chama Wendy para ir com ele*; Leonardo: *ele pega na mão e fala: Vamos, vamos*. Quanto ao voo, Beatriz afirma que *João e Miguel apostam corrida e Peter rela nas barbatanas do tubarão*; Carla diz que *vão conhecer vários lugares*. As anotações do que leram ou imaginaram estão arquivadas em um caderno de registros que também fará parte do arquivo para ser consultado posteriormente. Tomam o arquivo como “o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (PECHEUX, 1980 apud ORLANDI, 2012c, p.95).

Fizemos alguns questionamentos orais, como por exemplo: qual o comportamento do Sr. Darling, diante do fato de ter que tomar o remédio também? O que acontece com Naná? Do que Naná sente cheiro? E eles respondiam, registrando sua compreensão no caderno que está legitimada nos dizeres de Orlandi:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) dos sentidos. (ORLANDI, 2012b, p.117).

Neste dia, fiz uma enquete para verificar quem leu os dois capítulos em casa, a fim de descobrir se haviam se interessado pela leitura, por meio de questões como: Quem leu tudo o que foi solicitado? Quem leu apenas um capítulo? Quem não leu nenhum? A resposta foi que apenas dois ou três leram. Relembrei o primeiro capítulo com eles, para que registrassem a sequência dos acontecimentos. Ensinei a técnica de fazer resumo, que “constitui uma forma de reduzir um texto apresentando de maneira concisa e coerente as informações básicas nele contidas” (SARGENTIM, 1998, p.109) e de elaborar esquema, compreendida como “atividade que permite uma visualização do plano de ideias desenvolvidas pelo texto” (SARGENTIM, 1998, p.110), por solicitação deles, para que tenham um arquivo dos capítulos registrados no caderno para ser consultado quando forem elaborar a peça (os resumos vão servir para escrever a história final, é o ponto de partida para a versão que irão produzir e encenar).

Em seguida, fiz o resumo do primeiro capítulo com eles; iniciei falando das condições de produção do enredo, como por exemplo: quando a família Darling começa a se constituir, as dificuldades financeiras pelas quais passaram, as contas que o pai ficava fazendo e a mãe distraída e feliz ao mesmo tempo, com um sorriso no canto direito da boca...

Fui colocando os tópicos principais na lousa do laboratório de informática, visto que, como não leram o capítulo na íntegra no primeiro dia de leitura, não se lembravam do enredo; depois, fizemos o esquema do segundo capítulo, em conjunto, também na lousa. Ainda neste dia, realizei uma dinâmica de competição; dividi a turma por sexo e entreguei-lhes questões relacionadas à sequências dos fatos, para verificar, de uma forma que entendi como descontraída, se leram os dois capítulos, e também para melhorar a compreensão do enredo. Os meninos saíram vitoriosos, pois um deles,

Leonardo, sabia tudo sobre o enredo destes e de outros capítulos que trabalhamos adiante.

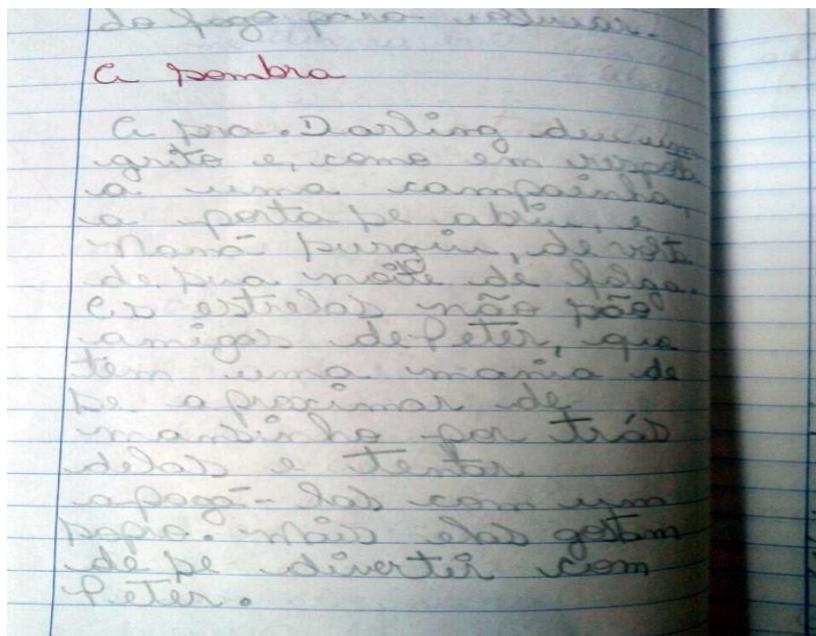
Ainda neste dia, fiz a solicitação de um novo registro escrito, que poderia ser na forma de resumo ou esquema, cada um em seu caderno, a partir dos dois capítulos discutidos anteriormente em equipes. A maioria escolheu resumir, colocando, com suas palavras, o que entendeu da história. Prática esta de “manter a memória caracterizada pela leitura-escritura do arquivo sob suas diferentes modalidades” (PECHEUX, 1982, p.59), numa tentativa de propiciar uma redivisão do trabalho da leitura, na qual foram colocados em evidência os gestos de interpretação dos alunos.

Montamos um glossário com a definição de palavras desconhecidas e algumas curiosidades sobre a lua, citada no capítulo, com questões sobre quais tipos existem e o que as luas representam. Falamos a respeito de ouvir o barulho do chão: “se você encostar o ouvido no chão agora vai escutar a ilha inteira fervilhando de vida”. (BARRIE, 2012, p.53).

Expliquei que é possível fazer este gesto de colocar o ouvido na linha do trem, para verificar se este vem vindo. Por fim, deixei-os livres para escolherem se iriam fazer o resumo, esquema ou desenho referente ao capítulo, enfatizando o modo como caracterizariam um personagem.

Apresentamos a seguir o resumo de uma aluna, referente ao capítulo da sombra.

Fotografia 16: Resumo da aluna Beatriz



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O resumo da aluna apresenta unidade (produz o efeito de começo, meio e fim); não contradição (o texto é coerente, no qual se coloca a respeito de sua compreensão sobre as estrelas).

Fotografia 17: Desenho referente ao capítulo "Navio Pirata", do aluno Mateus Assoni



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O aluno sintetiza o capítulo por meio do desenho de um navio em alto-mar velejando, pois, o mastro está esticado; é pirata porque tem o desenho da caveira e ao fundo; aparecem folhas verdes representando a floresta da Terra do Nunca.

A figura que se segue retrata os alunos desenhando, após a leitura de um capítulo.

Fotografia 18: Alunos desenhando e escrevendo após a leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

No encontro seguinte, foi possível verificar que duas meninas leram os capítulos e apenas um menino se adiantou, pois leu mais dois. As meninas ganharam a dinâmica de descobrir fatos e acontecimentos dos capítulos lidos em casa (íamos pedindo informações do capítulo, por exemplo: Peter entra em cena: o que aparece aqui? Por que Peter entra? E se fossem as meninas que respondessem, alguém marcava a pontuação, os meninos também, até que elas se destacaram e saíram na frente. Em seguida, pediram para ler em sala, outro capítulo, o que me deixou impressionada. A leitura fluiu e um aluno que quase não participava fez questão de ler a parte que cabia ao capitão Gancho e adorou a experiência: *Como é bom fazer parte e conseguir ler as falas do personagem*, disse Mateus Assoni. Outra aluna, que, na sua história de leitura, nunca conseguia pesquisar nada na internet, pois apresentava muitas

dificuldades em manusear a tecnologia, descobriu a alegria de procurar palavras e expressões desconhecidas na rede, para compor o glossário lexical dos capítulos, por isso, não queria parar mais.

Fotografia 19: Alunos fazendo pesquisa na internet



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Não encontramos todos os termos e as curiosidades na internet sobre o capítulo lido, aliado ao fato de a internet ser muito lenta. Me prontifiquei a pesquisar em casa e levar as informações. Não consegui concluir os questionamentos. Fiquei de reiterá-los no próximo encontro.

No encontro seguinte, fiz uma enquete para saber do interesse na leitura em casa. Dividi os personagens que aparecem na cena entre eles, para que pudessem se apresentar com as características e singularidades durante a leitura do capítulo, *A ilha vira verdade*:

As fadas dormem uma hora a mais de manhã, as feras cuidam de seus filhotes, os peles vermelhas fazem um banquete que dura seis dias e seis noites e, quando os piratas e os meninos perdidos se encontram, eles apenas trocam gestos ofensivos,

mas com a vinda de *Peter*, que detesta a preguiça, eles todos se animam de novo. (BARRIE, 2012, p.53).

Pudemos então identificar as relações entre os grupos citados no capítulo: de um lado, o do *Gancho*, “Nem no corredor da morte se vê um grupo tão mal-encarado” (BARRIE, 2012, p.53): maior número-nove; fortes, “maus”, com um passado condenado, e mal- encarado, com características no aumentativo; *Cecco*- enormes braços;*Gao* - negro gigantesco;*Bill Falsário*- levou seis dúzias de chibatadas; *Starkey*- que mata com frescura; *Barrica*- um homem simpático que esfaqueava sem querer ofender, entre outros.

Surge de outro lado, o grupo do *Peter*. “Nessa época havia seis deles, com os gêmeos valendo por dois [...] vamos observá-los se esgueirando em fila indiana, cada um com a mão sobre a adaga” (BARRIE, 2012, p.53): menor número–seis, mais fracos, “sem malícia”, abandonados; *Firula*- o mais azarado do bando; *Bico*- alegre e afável; *Magrelo*-mais convencido; *Caracol*-sempre se metendo em confusão; *Gêmeos*– “que eu não sei descrever” (BARRIE, 2012, p.55). Entendi que, dessa maneira, seria uma forma de melhor compreender as atitudes desses personagens, no sentido de se colocar em evidência “gestos de interpretação que avaliam o caráter de um personagem”. (FEDATTO; MACHADO, 2007, p.14).

No capítulo seguinte, fizemos um paralelo entre os sentidos que gravitam entre o real e o imaginário, a fim de dar visibilidade a, “de um lado, a dispersão dos textos e do sujeito; de outro, a unidade do discurso e a identidade do autor” (ORLANDI, 2015, p.72), a partir da seguinte passagem do livro:

Peter muitas vezes saía sozinho e, quando voltava, os outros nunca tinham certeza absoluta se havia ou não tido uma aventura. Ele às vezes esquecia tão completamente dela que não falava nada; e aí alguém saía de casa e encontrava o corpo, por outro lado, às vezes falava muito da aventura, mas ninguém encontrava corpo nenhum. (BARRIE, 2012, p.71).

Comentamos sobre o efeito de coletividade: todos dormem na mesma cama, exceto Miguel (o mais novo que dorme no berço), e Sininho, que mora num nicho na parede, representado metaforicamente como o lugar de nariz

empinado da casa com objetos típicos de um palácio. No capítulo, comparece o que compreendemos como uma crítica à escola tradicional, com as práticas de decorebas e a forma como se dá a prática da redação: “escreva uma redação de não menos de quarenta palavras sobre o tema: Como eu passei o meu último Natal” (BARRIE, 2012, p.71), bem como a forma de avaliar com a prática de se inserir um xis (x) no lugar da resposta, quando você não sabia responder:

As perguntas eram bobas assim, e quando você não sabia responder tinha que marcar uma cruz no lugar da resposta; e era horrível ver quantas cruzes João fazia. É claro que o único menino que respondia todas as perguntas era Magrelo, ele tinha esperanças de ser o primeiro da turma, mas suas respostas eram ridículas... (BARRIE, 2012, p.71).

Nesta prática simulada, está se levando em conta um imaginário estabilizado de escola:

Neste imaginário, que se estabiliza sentidos, que cristaliza a história, a Escola, tal como se encontra, entra no sentido de reforçar a verticalização das relações, a racionalidade, o conhecimento, junto à escrita, formando o núcleo de ação pedagógica. (ORLANDI, 2004, p.153).

Fizemos um trabalho de análise das imagens dos capítulos lidos, tomadas como materialidade significativa, inclusive a capa, para que pudessem interpretar: “o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. (ORLANDI, 2012c, p.18).

Disseram que a figura ajuda a explicar ou imaginar e os capítulos que não têm ilustração, e deixam os leitores curiosos. Estranharam o fato de poderem fazer diferente, do jeito que quisessem e não tentar copiar, como de costume: “mero exercício mnemônico, que embora se constitua pela repetição, não se historiciza (não se constitui por meio do sentido, memória e história)”. (ORLANDI, 2012, p.70).

Fotografia 20: Desenho da “A casa debaixo da terra”, de Mateus Assoni



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Percebe-se que o aluno desenha as árvores que servem de morada dos meninos perdidos e a casa debaixo da terra, dando a impressão de que são todas subterrâneas pelo fato de ter desenhado a terra bem acima. A imagem relata o que diz o capítulo: “Wendy e Miguel couberam perfeitamente em suas árvores na primeira tentativa... E os três, Wendy principalmente, passaram a amar tanto sua casa debaixo da terra! A casa tinha apenas um enorme cômodo, como todas as casas deveriam ter...”. (BARRIE, 2012, p.68).

Depois da confecção dos desenhos, fiz a leitura, sozinha, em voz alta, do capítulo: *A casa debaixo da terra*, que descreve o cenário com bastante detalhes e adjetivos, para eles interpretassem desenhando, e lemos outro: *A Lagoa das Sereias*, em sala, todos juntos. Como tarefa, fariam a leitura de outro capítulo: *O Pássaro do Nunca*.

Fotografia 21: Leitura pausada com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Neste dia, busquei a verificação da leitura feita em casa e descobri que permaneceu “estável”, pois quem leu foram apenas dois alunos: uma menina e um menino que estão realmente contagiados com o processo. Ao comentar a respeito da leitura feita em casa, os dois alunos que leram fizeram a descrição algumas cenas com entusiasmo, como: *o momento em que o pássaro se aproxima de Peter para que ele se segurasse no seu ninho flutuante e pudesse se salvar*, para que se imaginassem na cena e percebessem a importância da leitura.

Ao observarmos as imagens dos capítulos, os alunos colocaram em funcionamento o efeito de polissemia, por meio de gestos de interpretação possíveis, tais como: disseram que a luz que comparece na cena do quarto pode ser a Sininho; que é impossível e “nojento” tirar comida da boca de pássaros; que é possível ver as fadas em volta da casinha protegendo Peter, que está de guarda. Gestos compreendidos como “processos de identificação dos sujeitos e suas filiações de sentido, descrevendo a relação do sujeito com a memória”. (ORLANDI, 2015, p.58).

Terminamos o processo de interpretação e os alunos passaram à elaboração do resumo; percebemos juntos que, quando leem em voz alta, se

preocupam tanto com a entonação, que esquecem o conteúdo que deverá conter no resumo. Já percebem quando é a fala do narrador durante um diálogo, indicada pelo travessão, mas ainda sentem dificuldade em saber qual é o momento da sua fala, por falta de hábito da leitura em voz alta de capítulos com diálogos.

Pontuei que, para saberem quando é o momento da fala, é preciso estar atento à leitura, para a verificação da sequência dos fatos e das falas e que o travessão direciona a posição do narrador ou do personagem. Realizamos todas as atividades previstas para este encontro: discutimos e lemos dois capítulos, ilustraram um e resumiram o outro.

No encontro seguinte, começamos novamente fazendo a enquete para verificar se leram o capítulo: *O lar feliz*. Perguntei se estão gostando das atividades, o que gostariam que fosse modificado e se estão gostando das minhas práticas: disseram que os encontros são dinâmicos, que aprenderam a resumir, conheceram mais e sabem tudo sobre Peter Pan. Para Orlandi (2012b, p.61), “uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura”.

Na ocasião, fiz o convite para que participassem do evento do Dia da Leitura (18 de abril de 2016), evento produzido pela escola. Na ocasião, fiz o questionamento em equipe (escolhida aleatoriamente para verificar quem leu) do capítulo lido como tarefa em casa. Questionei: esse título sugere alguma coisa para vocês? Existe algo que lhes chamou muito a atenção neste episódio? O episódio tem final feliz? Comparece aqui nesta última pergunta um resquício das práticas anteriores ao conhecimento da teoria— pergunta direcionada e de conteúdo.

Inserimos questões de prosódia (acentuação, variação de altura de voz, entonação, pausa nas vírgulas e pontuação) para auxiliar na leitura do próximo capítulo. Explicamos também a diferença entre o pretérito mais-que-perfeito, que “indica anterioridade remota em relação a outra ação anterior” (CASTILHO, 2014, p.133), como por exemplo, no trecho do capítulo, *A volta para casa*: “o sucesso social não o **estragara**; ao contrário, o **deixara** mais doce” (BARRIE, 2012, p.127), e o futuro do presente do modo indicativo, que “indica

posterioridade problemática em relação ao ato da fala”. (CASTILHO, 2014, p.433-434). Eles confundem a pronúncia ao ler, acentuam, mudando completamente o sentido da frase.

Fizemos a atividade sobre o tempo verbal, a fim de perceberem a pronúncia e o sentido de cada uma das palavras em diferentes situações. Li com eles o trecho do livro que apresenta o pretérito mais que perfeito e o futuro do presente no mesmo parágrafo e mostrei a diferença. Realizamos a leitura em grupo do capítulo *A história de Wendy*. Neste capítulo, a personagem vai contar uma história aos meninos perdidos, que é a história da vida dela e seus irmãos. Falamos das posições-sujeito quando a personagem se refere à mãe dela: “se vocês soubessem como é grande o amor de uma mãe- não sentiriam medo” (BARRIE, 2012, p.93) e das formulações de sua própria história: “os anos se passaram... E quem é essa elegante dama de idade indefinida surgindo na Estação de Londres? [...] É a bela Wendy!”. (BARRIE, 2012, p.94).

Houve tempo e fiz a leitura em voz alta do capítulo descritivo e sem diálogos: *As crianças são raptadas*. Combinamos que no próximo encontro visitaríamos outra sala de aula da escola para uma entrevista coletiva, na qual os alunos do projeto seriam questionados a respeito das atividades realizadas durante a intervenção. Deixei como tarefa a leitura do capítulo: *Você acredita em fadas?*

Fomos visitar a sala do 6º ano e os alunos daquela série perguntaram para os alunos do projeto o que faziam na sala laboratório. Eles responderam dizendo que pesquisam, leem, fazem atividades e jogam no computador depois que terminam. Os alunos da intervenção disseram que primeiro vem a obrigação e depois a diversão. Quando perguntados: se fosse para encenar um livro, qual seria? Eles responderam prontamente *Peter Pan*, argumentando sobre o que estão aprendendo, que servirá para a vida toda: *ler pode ser uma atividade prazerosa e é fundamental* – fala do Leonardo Conceição. Ao final, pedi a palavra e concluí colocando alguns pontos, como: o que realizam, quem eram aqueles alunos (7º, 8º e 9º anos que foram considerados como aqueles que não gostavam de ler, que apresentavam dificuldade na leitura e escrita e que a finalidade da intervenção seria buscar estratégias para despertar o gosto pela leitura).

No encontro seguinte, falei da apresentação no Dia do Livro, momento em que são mostradas obras importantes, declamadas poesias e apresentados jograis, programação da amostra cultural de leitura. Seria o momento de mostrarem um pouco do que já estávamos fazendo; na ocasião, percebi que ficaram entusiasmados, iriam apresentar os personagens da *Terra do Nunca*. Na enquete sobre a leitura, descobri que mais uma aluna leu. Ela estava toda feliz porque sabia falar do assunto (dizer sobre). Quanto à distribuição das atividades em grupo, verifiquei que apenas uma equipe trabalhou coletivamente, reuniram-se na sala e foram lendo as questões e respondendo com a opinião de todos. Os demais dividiram as questões entre si e responderam sozinhos.

Introduzi algumas questões de acentuação e pontuação com exemplos, importantíssimas para a fruição da leitura. Em seguida, fizemos a leitura coletiva e, na sequência, fizeram um registro verbal e visual do capítulo: *As crianças são raptadas*, a respeito do que entenderam e sintetizaram a ideia principal, que deverá ser retomado para explicitar o que cada um pensou e retratou.

No próximo encontro, fizemos a preparação da cena: *A Terra do Nunca*, com os personagens principais para encenação no Dia do Livro. Fizemos uma prévia do que irá acontecer ao final do ano e da constituição histórica do livro, por meio de discussão sobre as condições de produção, da caracterização dos principais personagens e do cenário.

Neste dia, após o horário do nosso encontro, a direção e a coordenação pediram que ficasse com eles, pois haveria uma reunião com os pais sobre a horta escolar e os alunos ficariam ociosos. Então, reuni-os na biblioteca para ensaiar. Fizemos três árduos ensaios e depois lanchamos uma torta deliciosa que havia prometido levar para eles. Foi um momento muito descontraído. Participaram três alunos de outras salas (os gêmeos e o menino que fará o papel de Bico), pois são mais de dez personagens, além da narradora.

No dia da apresentação alusiva ao Dia do Livro, 18 de abril, preparamos o cenário com algumas plantas para parecer a *Terra do Nunca*, utilizamos uma lona azul para parecer a lagoa e colocamos algumas pedras também para dar ideia do espaço físico. De maneira simples e rústica, vestimos alguns

personagens: uma menina de tigrinha, o Gancho com terno e um gancho na mão, e a *Wendy*, que vestiu uma camisolinha. Fizemos um ensaio geral neste ambiente.

Fotografia 22: Apresentação dos personagens de *Peter Pan* no Dia do Livro



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A apresentação dos personagens de *Peter Pan* no dia do livro foi melhor do que eu esperava; eles nunca haviam se apresentado em público; todos decoraram suas falas e realizaram bem a atividade, mas deveríamos ter usado o microfone, pois ficou muito baixo o som da voz de cada um. Pretendo mostrar o vídeo para eles e regravar novamente, como forma de treinamento para o evento do final do ano. Após a apresentação, como ainda havia tempo, recolhi os cadernos de desenho e de anotações para organizar as retomadas do que ficou pendente para um próximo encontro.

No encontro seguinte, pontuei algumas questões do trabalho coletivo, para que os alunos percebessem a importância da atividade realizada em equipe, na qual os resultados são mais satisfatórios e todos aprendem juntos.

Fiz a retomada de alguns capítulos para depois discutirmos o capítulo: *Você acredita em fadas?* lido em casa. Trabalhei as posições sujeito, o dito (o que este título sugere, o que fala sobre as fadas) e não dito (é possível existir

fadas no mundo real? O que seria uma fada?); trabalhamos com a ideia do real x imaginário. Ainda neste dia, fizemos a leitura coletiva do capítulo *Navio Pirata* e do resumo feito por eles em sala de aula, para que seja retomado no próximo encontro, no qual iria trabalhar a correção da estrutura sintática e semântica do resumo:

Chamando a atenção para a necessidade de que a escola crie condições para que o aluno ao ser sujeito-autor de seus textos, tenha responsabilidade quanto à unidade do texto, à clareza, à não-contradição, à correção. (ORLANDI, 2006, p.103).

Na ocasião, fomos questionando as ações dos personagens para dar uma visão geral do enredo e, ao mesmo tempo, dando condições para a emergência de gestos de interpretação.

Trabalhamos também com outros processos de produção dos sentidos, como: efeitos de verdade, do bem x mal com relação às atitudes de Gancho ao capturar as crianças; posição-sujeito, com relação às respostas que Wendy dá pedindo aos meninos que morram como verdadeiros valentes – lutando e não se entregando como Gancho esperava; lutando pela liberdade mesmo estando em posição inferior aos agressores:

Essas são minhas últimas palavras, meus queridos meninos - disse ela com firmeza - Eu sinto que tenho uma mensagem para vocês de suas verdadeiras mães, e aí vai ela: 'Nós queremos que nossos filhos morram como verdadeiros valentes'. (BARRIE, 2012, p.114).

Os alunos se identificaram e disseram que fariam o mesmo se estivessem no lugar dos personagens; mobilizei a noção de interdiscurso, atualizada pelo leitor no momento em que se menciona a escola que Gancho estudou, compreendida como aparelho ideológico do Estado:

Mas aqueles que sabem ler nas entrelinhas já devem ter adivinhado que o capitão estudou numa escola que é muito famosa na Inglaterra; e as tradições desse estabelecimento ainda o envolviam como se fossem roupas. (BARRIE, 2012, p.111).

Esta afirmação a respeito do interdiscurso comparece em Orlandi (2015, p.32): “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Verificamos também que, em seu texto, Barrie (2012, p.114) se refere ao rei da Inglaterra, de um lado, que detém o poder, Aparelho Repressor do Estado, e de outro, Gancho, que odeia o rei:

-Nós vamos ser súditos obedientes do rei da Inglaterra?-  
perguntou João. Gancho rangeu os dentes de raiva e respondeu: - Vocês vão ter que jurar: abaixo o rei!

Fizemos um “passeio” pelos capítulos do livro. Eles foram lembrando o enredo e resumindo os capítulos que não haviam feito. Foi uma tarefa árdua. Assistimos ao vídeo da apresentação. Lemos o *Navio pirata*, que havia ficado para tarefa e eles não leram; em seguida, resumiram o capítulo. Analisamos os capítulos que têm ilustrações, para verificar as similitudes:

A leitura e interpretação de imagens não seguem um roteiro linear baseado em semelhanças, mas em similitudes (FOUCAULT, 1968, p.61); a semelhança faz reconhecer o que está muito visível; a similitude faz reconhecer o que os objetos reconhecíveis[...] escondem, impedem de ver. (INDURSKY; FERREIRA; MITTMAN, 2013, p.98).

Na sequência das atividades, cada um gravou suas falas do teatro novamente, desta vez, falando ao microfone. Deixei como tarefa a leitura e resumo do capítulo: *Ou gancho ou eu*.

A professora de História esteve lá. Disse publicamente, na presença dos alunos, que alguns alunos melhoraram, mas que um em especial não produz nada em sua aula. O aluno estava presente e ouviu tudo. Achei constrangedor expor o aluno perante os colegas. Além do mais, ele tem melhorado muito. Seu ritmo é mais lento, mas sua produtividade impressiona.

Neste outro dia de encontro, fizemos a enquete da leitura para verificar quem leu e quem não leu e pudemos perceber que apenas um menino e uma menina leram. Leonardo, um dos que leu, “deu um show”. Explicou o capítulo

detalhadamente e ainda contou a história bíblica de Jonas citado na história. Orlandi (2015, p.29) chama este processo de memória discursiva:

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré- construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Os colegas o chamam de “nerd”. Ele explica e se justifica dizendo que gosta de ler e fazer as tarefas e, por isso, está sempre por dentro de tudo. Passei um vídeo ilustrando a passagem de Jonas, que diz o seguinte.

E veio a palavra do SENHOR a Jonas, filho de Amitai, dizendo: Levanta-te, vai à grande cidade de Nínive, e clama contra ela, porque a sua malícia subiu até à minha presença. Porém, Jonas se levantou para fugir da presença do Senhor para Társis. E descendo a Jope, achou um navio que ia para Társis; pagou, pois, a sua passagem, e desceu para dentro dele, para ir com eles para Társis, para longe da presença do Senhor.

Mas o Senhor mandou ao mar um grande vento, e fez-se no mar uma forte tempestade, e o navio estava a ponto de quebrar-se.

Então temeram os marinheiros, e clamavam cada um ao seu deus, e lançaram ao mar as cargas, que estavam no navio, para o aliviarem do seu peso; Jonas, porém, desceu ao porão do navio, e, tendo-se deitado, dormia um profundo sono. E o mestre do navio chegou-se a ele, e disse-lhe: Que tens, dorminhoco? Levanta-te, clama ao teu Deus; talvez assim ele se lembre de nós para que não pereçamos. E diziam cada um ao seu companheiro: Vinde, e lancemos sortes, para que saibamos por que causa nos sobreveio este mal. E lançaram sortes, e a sorte caiu sobre Jonas. Então lhe disseram: Declara-nos tu agora, por causa de quem nos sobreveio este mal. Que ocupação é a tua? Onde vens? Qual é a tua terra? E de que povo és tu? E ele lhes disse: Eu sou hebreu, e temo ao Senhor, o Deus do céu, que fez o mar e a terra seca. Então estes homens se encheram de grande temor, e disseram-lhe: Por que fizeste tu isto? Pois sabiam os homens que fugia da presença do Senhor, porque ele lho tinha declarado.

E disseram-lhe: Que te faremos nós, para que o mar se nos acalme? Porque o mar ia se tornando cada vez mais tempestuoso.

E ele lhes disse: Levantai-me, e lançai-me ao mar, e o mar se vos aquietará; porque eu sei que por minha causa vos sobreveio esta grande tempestade. Entretanto, os homens remavam, para fazer voltar o navio à terra, mas não podiam, porquanto o mar se ia embravecendo

cada vez mais contra eles. Então clamaram ao Senhor, e disseram: Ah, Senhor! Nós te rogamos, que não pereçamos por causa da alma deste homem, e que não ponhas sobre nós o sangue inocente; porque tu, Senhor, fizeste como te aprouve. E levantaram a Jonas, e o lançaram ao mar, e cessou o mar da sua fúria. Temeram, pois, estes homens ao Senhor com grande temor; e ofereceram sacrifício ao Senhor, e fizeram votos. Preparou, pois, o Senhor um grande peixe, para que tragasse a Jonas; e esteve Jonas três dias e três noites nas entranhas do peixe<sup>4</sup>.

Na ocasião, fiz as seguintes considerações: é possível acontecer o que foi tratado no filme? Deus castiga? A maioria acredita que não. Outro aluno, Leonardo, contou um episódio interessante de desobediência como o de Jonas: a avó o chamou para ir à igreja. Ele não foi, preferiu ir pescar com o pai. O pneu do veículo furou e vieram empurrando tarde da noite. Podia ter obedecido à avó. Conversamos sobre as escolhas da vida e outras questões, como o fato de quando a mãe pede para não fazer determinada coisa e o filho faz e acontece algo de ruim; disseram que as mães são meio “bruxas”, porque pressentem as coisas.

Discorreremos sobre o capítulo, trabalhando a questão do interdiscurso (na passagem que se refere à Wendy como uma mulher que dá azar a bordo e precisa ser atirada ao mar, como na passagem bíblica de Jonas):

Rapazes- disse *Gancho*- eu já entendi tudo. Há um *Jonas* a bordo... É a menina. Um navio pirata nunca teve sorte com mulher a bordo! Quando ela não estiver mais aqui, tudo vai voltar ao normal. (BARRIE, 2012, p.120).

Vimos às questões relacionadas às posições-sujeito: *Gancho*: “passou a lutar como um flagelo humano” e *Peter*: “Eu sou a juventude, eu sou a alegria” (BARRIE, 2012, p.122). Tratamos dos efeitos de verdade: bem x mal no que concerne à absolvição dos piratas retratada abaixo:

Quinze homens haviam apagado o preço por seus crimes aquela noite, mas dois conseguiram chegar até a praia:

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/jn/1>>. Acesso em: 16 Set. 2016.

Cavaleiro Starkey, que foi capturado pelos peles vermelhas e obrigado a cuidar dos seus curumins, o que foi um fim melancólico para um pirata; e Barrica, que a partir daí ficou vagando pelo mundo com seus óculos em cima do nariz, ganhando a vida de maneira precária ao contar a história de como havia sido o único homem que botava medo no famoso Capitão Gancho. (BARRIE, 2012, p.123).

Falamos também de questões envolvendo o comportamento humano e dos personagens Peter, Capitão Starkey e Barrica (são salvos, graças às atitudes que realizaram) jamais fizeram mal a qualquer que seja, e Gancho e os demais piratas (são mortos e condenados), pois suas atitudes são as de quem é egoísta e matam sem piedade. Pudemos relacionar às questões religiosas de salvação aos justos e condenação aos injustos.

Senti a necessidade de ensinar os alunos a melhor estruturar e fazer a correção dos resumos. Apresentei a estrutura do resumo tal como segue:

- Dividir em parágrafos (mínimo 3);
- Evitar repetição de palavras;
- Corrigir as palavras (dicionário);
- Empregar ponto final e vírgulas nas pausas.

Escolheram um resumo e pediram que o colega, a lápis, fizesse os apontamentos. Corrigiram dos colegas e depois refizeram os seus, para que se tornem autores do seu texto, o que explicita Lagazzi-Rodrigues (2006, p.112) ao dizer: “no cotidiano, não apenas como responsabilidade pelo dizer, mas como espaço de reelaborações na injunção da unidade”.

Ao discutir o capítulo *A volta para casa*, colocamos a questão das janelas fechadas para Peter, que representa a imagem que ele tinha, de que sua mãe não mais o esperava, ela o tinha esquecido, pois havia outro bebê no seu lugar, como aconteceu com ele. Trabalhamos questões como o fato das janelas se fecharem; perguntei se isso havia acontecido com eles, se alguém havia sido abandonado, como é a postura deles com relação às mães e falamos também o que simbolizava as portas se fecharem. Eles disseram: *acabaram-se as oportunidades, fim de um namoro, desemprego...*

Falamos também do comportamento do Sr. Darling, que se fecha na casinha da cachorra depois que as crianças vão embora, como se fosse um

castigo: “após a fuga das crianças, pensou com cuidado e preocupação no assunto e resolveu ficar de gatinhas e entrar na casinha de cachorro [...]. Roendo de remorsos, o Sr. Darling jurou que não ia sair até que seus filhos voltassem”. (BARRIE, 2012, p.125).

Fizeram o resumo que foi corrigido pelo colega seguindo as normas de paragrafação, pontuação, ortografia. Lemos coletivamente o último capítulo e, enquanto os ouvia, pude perceber que já conseguem dar pausa à fala do narrador e, nos dois momentos que compareceu o tempo verbal pretérito-mais-que-perfeito, o aluno que estava narrando pronunciou corretamente.

Um acontecimento que me surpreendeu: foi quando sugeri que, se quisessem doar o livro presenteado por mim para a biblioteca, deveriam fazê-lo; a maioria não vai doar, quer que fique de recordação, lembrança minha. Alguns perguntaram: *que livro iremos ler agora?* Aproveitei e distribuí alguns livros que adquiri relacionados aos eixos temáticos: aventura, magia e comédia, para que pudessem ler em casa e que auxiliarão na montagem da cena: uma outra versão de *Peter Pan*.

Aconteceu um episódio triste: uma das alunas já vinha mostrando desinteresse pelo projeto e desistiu definitivamente. Conversei muito com ela, que me disse que não se sentia motivada a ler e fazer as atividades propostas. Entreguei um livro de magia e ela disse que se gostar, vai ler. Iremos agora para a sexta etapa da intervenção.

### **3.3 As materialidades discursivas: filmes e desenhos**

A princípio, pensávamos trabalhar com a obra *Peter Pan*, de James Barrie; na sequência, estabelecer inter-relações com a versão *Peter Pan* de Monteiro Lobato e ainda *Peter Pan* de Pedro Bandeira, consistindo na sexta etapa, e só então visitar o filme e o desenho. Porém, a leitura de Barrie por capítulos levou mais tempo do que prevíamos e era necessário explorar outras materialidades. Então, apenas comentamos sobre os outros autores e dissemos que estariam à disposição na biblioteca para o manuseio e leitura.

No cronograma, havíamos proposto de exibir o filme: *Peter Pan*, em uma das noites, e para passar o filme durante o dia; tivemos que conversar com alguns professores para cederem suas aulas, pois não era dia de intervenção.

Cabe aqui ressaltar que, durante a apresentação do filme, que corresponde à sétima etapa do projeto, os alunos ficaram tão envolvidos que nem se lembravam de consumir a pipoca e o refrigerante até a metade da exibição. Comportamento bem diferente do filme anterior (*Em busca da terra do Nunca*), exibido no dia 24/02/2016. Queriam “saber sobre” e, por isso, estavam atentos a cada detalhe. Por outro lado, fizeram comentários inesperados durante a exibição, tais como: “Peter Pan é feio”, ou seja, imaginavam-no de outra forma:

A nossa argumentação se dá no sentido de que a eficiência do efeito de sentido produzido está relacionada diretamente com o processo de identificação que o sujeito que assiste ao filme é chamado a ter com os personagens da história, e de que esse processo se dá metaforicamente e metonimicamente. (BOLOGNINI, 2007, p.17).

E começaram as observações durante a exibição: *não teve o episódio do remédio que tinha no livro; não teve o da perseguição da sombra no livro; o nome da Terra do Nunca é Ilha Encantada* e, assim, surgiram os comentários, nos quais se deu visibilidade às relações que estabeleceram entre as duas materialidades: livro e filme, bem como aos sentidos imaginários de Peter. Ficou acordado que a discussão seria retomada no próximo encontro. Anotei os pontos que ficaram faltando, para instigá-los a analisar.

Após a exibição, fizemos perguntas a respeito do filme; a maioria disse que gostou “mais ou menos”; um disse *que não gostou porque preferia que os personagens fossem de verdade e não em forma de desenho*, visto que era uma animação de *Walt Disney*. Conversamos a respeito das cenas serem diferentes do livro; comparecem cenas que não apareciam no livro e outras são deixadas de lado.

Uma aluna colocou que isso é muito bom, porque *ser repetido não dá graça e que se são autores e diretores diferentes, isso é natural*. Ressaltei que cada um (livro ou filme) explora determinado aspecto da obra. Falei também da possibilidade de dois capítulos estarem compactados numa única cena do filme, pelo fato de ser mais breve, uma espécie de arte-síntese, e outras cenas nem serem citadas:

Dada a extensão de seus recursos técnicos, o cinema costuma ser abordado como uma espécie de arte-síntese, cujas fronteiras poderiam ser estendidas a linguagens diversas como música, literatura, teatro e pintura. Adaptações de livros para filmes são tão recorrentes que nos acostumamos a analisar os méritos de cada versão de uma mesma história em linguagens diferentes. (DE CONTI; MENSATO, 2011, p.9).

Falamos também sobre os personagens, a descrição física e comportamento dos principais personagens, a forma como aparecem no filme. Dentre os destaques, disseram que o nome da Sininho é Tirilintintim e que só foi possível identificar os gêmeos, dentre todos os outros personagens que moram na *Ilha Encantada* (nome da *Terra do Nunca*) no filme. Os demais personagens não apareceram. Comentamos a respeito de como Wendy (considerada por *Peter* uma mãe) desperta ciúme nas personagens femininas (Tirilintintim, princesa Tigrinha e as Sereias da lagoa), que, por ser mais frágil e não conhecer os perigos está o tempo todo sendo salva e protegida por Peter, fato este que, segundo Bolognini (2007, p.22), é o “resultado do efeito metafórico de deslize de sentidos que entra em cena e remete a história para outro interdiscurso” e por isso, é perseguida pelas mesmas.

Vimos também que o filme explora um aspecto interessante, que é o fato de o pai da menina da família Darling querer mudá-la de quarto, porque ela estava crescendo e contando histórias fantásticas aos irmãos sobre Peter e é justamente por essa razão que ela vai embora, porque o nosso herói propõe que lá na *Terra do Nunca* ela não vai crescer. Relatamos também que foi interessante o fato de Wendy ter costurado a sombra apenas nos pés e um dos nossos alunos faz uma observação: ressalta que se costurasse no corpo todo, não seria mais sombra. Para Orlandi (2015, p.58):

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação aos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.

Logo após a exibição, iniciamos uma discussão sobre as diferenças entre a história contada por meio do cinema e da literatura, enfocando as singularidades em cada uma das versões.

Comparamos o cenário imaginado e o descrito no filme, trabalhamos as questões de condições de produção estreitas e amplas, do dito e do não-dito. Para tal, fizemos alguns questionamentos: o que tem no filme que comparece também no livro? E o que tem no livro que não comparece no filme? E se comparece, como é dito, de que forma? Ensina-nos Orlandi que “o que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em sua formulação”. (ORLANDI, 2015, p.81). Apontaram vários aspectos que comparecem no filme e que se apresentavam de forma diferente no livro. Tudo foi registrado no depoimento por áudio que gravamos.

Vamos mostrar o depoimento do aluno Leonardo falando de uma cena do filme: *gostei da parte em que Miguel quer levar a sua cachorra Naná com ele, mas está amarrada no fundo do quintal e ele não consegue*; e de uma cena do livro: *Peter tenta ajudar Gancho na Pedra do Abandono, mas ele o trapaceia, furando sua mão*.

O aluno não mostrou as semelhanças ou diferenças entre as cenas; optou por dizer as que ficaram registradas em sua memória. Já em outro depoimento, a aluna Amanda relata que observou que *no filme não acontece o episódio do remédio*, citado em detalhes no livro. O aluno Gabriel cita outra cena que teve no livro e não teve no filme e que, segundo ele, fez falta: *a cena da casinha que confeccionam para Wendy ficar enquanto está dormindo*. Pudemos perceber que eles imaginaram a cena ao ler e que gostariam que aparecesse retratada no filme.

Trabalhamos a polissemia, “ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras” (ORLANDI, 2015, p.35), quando mostramos o momento em que acontece a cena do relógio durante a viagem, no qual Peter, Wendy e os meninos, que estavam voando, pousaram no relógio

e alteraram a hora. Falamos a respeito da pontualidade britânica e ao perguntar se sabiam por que britânica e em que país ficava Londres, tivemos respostas como: Estados Unidos, Europa. Um aluno disse: *a senhora também não sabe, diga* e, quando eu disse Inglaterra, brincando, ele afirmou que essa era a resposta que iria dar. Outro aluno lembrou-se do chá inglês, muito famoso, o chá das cinco.

Falamos dos efeitos de sentido de bem e o mal em funcionamento nas histórias, como por exemplo: a respeito da traição de Sininho, que, movida por ciúme, conta para Gancho onde ficava o esconderijo de Peter, porque o capitão prometera que ia capturar Wendy e levá-la embora. Acharam interessante o fato de que os “vilões” fogem de barco e não se sabe se morrem. Discutimos a respeito do final. Ao serem questionados sobre o motivo de não terem morrido, uma aluna alega que *se deve ao fato de ser um filme infantil e não pode ter violência*, o que vai ao encontro da afirmação de Bolognini (2007, p.18):

Pelo fato de ser um desenho animado produzido pela Disney, pode-se supor que o público-alvo preferencial de seus elaboradores sejam crianças. A formação imaginária que norteia a sociedade é a de que um desenho animado para crianças, produzido pelos estúdios Disney, deve abster-se de grandes discussões de cunho político-ideológico, por exemplo.

Fizeram um depoimento individual, solicitado por mim, de forma oral: descreva as cenas do filme e quais as impressões que este deixou em você. Com relação ao livro, em quais aspectos as diferentes materialidades puderam se assemelhar ou se distanciar? Frisei que um fator preponderante em cada materialidade discursiva “são as condições de produção da circunstância da enunciação (contexto imediato) e também o contexto sócio-histórico”. (ORLANDI, 2015, p.28).

Com relação ao final do filme, por exemplo, ao mesmo tempo que se tem a impressão de que foi apenas um sonho, toda a aventura vivida por Wendy, que aparece cochilando na sacada quando os pais chegam da festa e vão até o quarto puxados pela cachorra-babá Naná, aparece ao fundo da tela, no mesmo instante, o barco que trouxe a filha mais velha e seus irmãos voando pela janela da casa dos Darling, como se tivesse acabado de deixar os filhos.

O que mais impressionou os alunos foi que o pai, a mãe e Naná, que estavam no quarto, também veem os meninos passando de barco ao longe. É interessante que o pai de Wendy afirma ter vivido esta mesma aventura quando criança. O filme termina com a menina crescida, casada e já mãe; leva a filha para ver a mesma cena, simbolizando o que Barrie (2012, p.137) afirma no livro: “e assim continuará sendo, enquanto as crianças forem alegres, inocentes e desalmadas”.

No próximo encontro, exibimos o desenho animado de Peter Pan extraído do *You tube* e discutimos sobre sua relação com o livro e o filme. Iniciamos falando das condições de produção do desenho, os sujeitos que constituem e o suporte de circulação. Assistimos em seguida e depois fiz alguns questionamentos com relação ao início, buscando estabelecer relação com o livro e o filme: quais os personagens que comparecem e os que não comparecem em cada materialidade, por exemplo.

Trabalhamos bastante as questões de semelhança entre as cenas, por exemplo: da tentativa de Gancho de assassinar Peter no livro; Gancho entra na casa e coloca veneno no remédio que Peter deverá tomar; no desenho, a cena se repete com a diferença que o veneno é colocado pela janela. Em seguida, trabalhamos as diferenças sempre em relação ao livro e ao filme.

Falamos do dito e do não-dito e os efeitos de sentido que comparecem nas diferentes materialidades discursivas. Ressaltei que os efeitos de sentido sempre se remetem ao deslizamento, à ruptura e é por meio deste processo que se coloca em evidência a interpretação de quem produziu determinada materialidade discursiva.

No encontro seguinte, pedi que se reunissem em grupos, de acordo com os eixos temáticos escolhidos, para fazerem um levantamento das cenas que melhor retratassem cada eixo no livro, no filme e no desenho. Foi muito produtiva a atividade, visto que tiveram facilidade para encontrar momentos ora de magia (*quando o pozinho mágico os fez voar*), ora de aventura (*quando Gancho luta com Peter*), amor (*quando Sininho bebe o veneno para salvar Peter*) e diversão (*quando os meninos perdidos brincam na Lagoa das Sereias*), tendo em vista que:

Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. Para compreender, ele precisa observar essas relações na medida em que vamos introduzindo objetivos comuns [...] trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. (ORLANDI, 2012a, p.71).

Os grupos ficaram organizados com três alunos em cada eixo. Em seguida, pedi que pesquisassem na internet, individualmente, arquivos referentes a seus respectivos eixos. As meninas optaram por encontrar frases de amor. Os meninos do eixo aventura tiveram mais dificuldade de encontrar material; um aluno não conseguiu compreender como se constitui uma cena, um recorte; encontrou apenas um trecho por escrito, com a palavra aventura.

Este momento aconteceu após um período de greve, que durou dois meses; o último encontro tinha sido no dia 11/05 e retornamos no dia 13/07 e por isso, os alunos estavam dispersos e muito esquecidos. Fizemos uma revisão: o que vimos até agora? O que assistimos? De que tratavam? O que mais foi possível observar? Do que mais gostaram? Do que não gostaram? O que gostariam que tivesse sido visto? Lembraram apenas que o livro se tratava de ação, romance e aventura, que os personagens principais eram Peter Pan, Wendy e o capitão, bem como do episódio da *Lagoa das Sereias* e da *Casinha*. Verifiquei, então, a necessidade de fazer nova retomada quando as férias terminassem.

Ainda neste encontro, assistimos a um filme: *A origem da lenda*, que mostrou os personagens na forma de humanos e esclareceu alguns pontos que compareceram no livro, como de onde veio o pó mágico (das montanhas, protegido pelos índios); porque Gancho tem um gancho no lugar da mão (sua mão havia sido arrancada num acidente e comida pelo crocodilo); o motivo de Peter ser tão esquecido (ele tinha a missão de salvar o planeta e foi salvo pelas fadas quando foi esfaqueado, mas fugiu de sua trajetória e traiu a divindade); porque o crocodilo faz o barulho de um relógio (engoliu o relógio que Gancho usava, mas que havia roubado do pai de Peter), entre outros aspectos, numa relação de interdiscursividade:

É a relação de um discurso com outros anteriores que permite verificar a maneira pela qual efeitos de sentido são produzidos pelas diversas formas de linguagem. Por sua ancoragem a discursos anteriores, todo discurso tem uma determinação histórica. Portanto, um objeto simbólico não tem um sentido único e transparente. Seu efeito de sentido depende das condições de produção. (BOLOGNINI, 2007, p.18).

Em seguida, fiz questionamentos a respeito do filme: vocês gostaram? Por quê? O que comparece no filme que já vimos? Como é mostrada a relação de Peter e Gancho no filme? E no livro ou no filme em forma de desenho? O que surge de diferente? Falamos da descrição dos personagens. Pedi que citassem uma cena marcante e que escrevessem o enredo do filme. Pontuei também questões na ficção, como: bem x mal e se existe o herói e o vilão:

Nos filmes, mostra-se evidente a necessidade de um vilão bem definido, seja pela própria formação discursiva da empresa, como pelo público alvo dos filmes, o qual fica confuso quando não se consegue identificar e definir vilões de imediato na história e como estão representados. (COSTA; PARMA, 2011, p.27).

Retomei também a atividade de revisão do que foi visto e lido, começando pelo livro. Pedi que aleatoriamente comentassem sobre o que tratava cada capítulo, não necessariamente em ordem de apresentação, mas, se não lembrassem, solicitei que consultassem os arquivos, ou seja, os resumos que fizeram. Fiz algumas considerações a respeito da importância que as anotações terão para a montagem da cena. Exibi o desenho animado novamente para que estabelecessem as relações com os filmes e o livro, pois estavam confusos com as cenas, se eram do livro ou do desenho.

Logo após estas atividades, tivemos os quinze dias de férias e retomamos as atividades nas semanas seguintes.

## Fotografias 23 e 24: Dinâmica de retorno das férias



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Neste retorno das férias, preparei uma dinâmica de boas-vindas, com bombons fixados em um bilhete, escrito que cada aluno era muito especial para mim. Ao entregá-los, ouvi de um aluno que *eu era também muito importante para ele* (já havia ganhado o dia). Perguntei o que fizemos até aquele momento, quais as conquistas, se havia mudado alguma coisa em suas vidas em virtude da leitura do livro e do assistir aos filmes.

No geral, disseram que aprenderam a fazer resumo, que já conheciam algo de *Peter Pan*, mas que puderam saber mais; que aprenderam a ler respeitando a pontuação; disseram também que, no espaço intitulado sala-laboratório, ficavam mais à vontade e foi justamente neste momento que eu fiz uma interferência, elogiando-os, dizendo que preciso deles, mas que havia algo me preocupando, (Eu havia montado, na biblioteca, numa mesa redonda, as cadeiras em volta, um espaço no qual pudesse olhá-los nos olhos e sem acesso à internet), para dizer justamente que, eles não conseguiam, e eu vinha observando já há algum tempo, se desvincular do celular e que esse comportamento, de certa forma, estava prejudicando o andamento das atividades e dispersando a atenção).

Gostaria de saber deles o que fazer para solucionar este problema, estava aguardando sugestões. Disse que havia pensado em “decretar uma

ordem”, numa postura que Orlandi (2015) chama de “discurso autoritário”, que deve-se ao fato da circulação de sentidos ser determinada por apenas um destes sujeitos, a partir da posição que ocupa na hierarquia de poder, confiscando os celulares na chegada à sala. Mas achei mais sensato consultá-los e juntos chegarmos a um consenso, utilizando, ao contrário, o “discurso lúdico”, no qual os interlocutores se expõem ao referente, fazendo com que haja a circulação de diferentes sentidos. (ORLANDI, 2015, p.85). Depois de algumas sugestões, ficou decidido que deixariam o celular desligado e alguns pediram para guardar na minha bolsa.

Voltamos, então, para o laboratório de informática, para darmos início às atividades. Comecei indagando: quando falo do livro, o que vem à mente... Carla disse que *era o episódio da casinha*; Gabriel, *quando Sininho pede para os meninos perdidos flecharem Wendy*; Leonardo, quando *João ensina as sereias a jogar bola*; Beatriz, *a luta de Peter com o Gancho* e, por fim, Leonardo Conceição, que parece ter memória fotográfica, relatou, em detalhes, *quando Peter ensina-os a voar, quando salva a princesa e quando Gancho trai Peter*. Nesta atividade, aconteceu um fato curioso: eles confundiam as cenas do livro com o filme e diziam: *mas isso aconteceu no filme*, principalmente as cenas decisivas, como, por exemplo, o desafio final entre Gancho e Peter.

Em seguida, relembramos, passo a passo, os capítulos que ainda não haviam sido comentados e, neste momento, recorreram aos resumos feitos no caderno. Procurei incentivar a participação daqueles que ainda não haviam falado, numa divisão de trabalho, pois, parafraseando Orlandi (2012), assim como para o aluno o conhecimento não vem pronto, é um processo de elaboração do qual ele é parte fundamental, também para os que produzem existe um processo e uma divisão de trabalho, pois, se não houver intervenção da minha parte, participam sempre os mesmos:

Nessa divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial de divisão de trabalho: propiciar pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. (ORLANDI, 2012b, p.110).

Neste momento, deixei-os jogarem no computador, pois estavam exaustos, e logo foi o intervalo. Retornamos, exibimos o desenho e estabelecemos relações entre este e o livro. Os alunos perceberam que os meninos perdidos no desenho do YouTube são em menor quantidade do que do livro. Vários episódios presentes no livro são retratados de forma diferente, como a cena do retorno de *Peter*: no livro não foi mencionado se ele tentou voltar para casa, mas, no desenho, ele aparece tentando voltar e encontra as janelas fechadas e um outro bebê em seu lugar. Expliquei que isto acontece porque cada autor ou diretor interpreta de uma forma:

O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história. (ORLANDI, 2012c, p.18).

Em seguida, perguntei se haviam gostado do último filme que vimos e se lembravam de algo. Conseguimos estabelecer relações entre os ambientes apresentados no filme e eles puderam verificar que são opostos (Londres – representava a civilização e a modernidade e, a *Terra do Nunca*, o mundo primitivo, com todas as dificuldades de comunicação e transporte). Falamos das questões das datas, que na *Terra do Nunca* era um século a menos com relação à Londres, que estava parada no tempo, e, por essa razão, as pessoas não envelheciam. Conseguiram elencar os elementos mágicos, como a origem do pozinho, a montanha sagrada, o globo, que, ao ser tocado, transportava a pessoa para a *Terra do Nunca*, mas sem direito a voltar.

Percebemos também o funcionamento do interdiscurso, quando comentam sobre a Pedra filosofal que comparece no filme: *A origem da Lenda* e também no filme da série *Harry Potter*.

Com relação aos personagens deste mesmo filme, perceberam que alguns se repetem, outros são diferentes e outros, ainda, não comparecem, como Wendy e seus irmãos. Puderam perceber também que muitas coisas foram desvendadas, para dar visibilidade à interpretação: como a origem do pozinho mágico, como Gancho tem uma mão apenas, de onde vem tanto ódio de Peter por Gancho, o esquecimento de Peter...

Por fim, lembraram algumas cenas que os marcaram neste último filme, em que comparecem sentidos como: que vão ser jovens para sempre; a escalada para chegar à *Terra Encantada*, bem como as posições – sujeito, de cada personagem: a fidelidade de Tigrinha a Peter; que o menino que não queria crescer foi ressuscitado porque tinha a missão de salvar o globo; como Gancho perde a mão e o crocodilo engole o relógio que faz tic tac; quando Sininho é expulsa do mundo das fadas por ter salvo Peter do castigo por ter traído os magos e fugido da missão... Como última atividade, propus que escrevessem o enredo e só então pude concluir as atividades do dia.

Neste momento da intervenção, nos organizamos para visitar o cinema mais próximo, o *Cine Xin*, na cidade de Cáceres, a 80 km da escola, a fim de perceberem as diferenças entre os espaços de exibição, o tamanho da tela e a sonoridade, visto que, para muitos deles, será a primeira vez que estarão em um cinema.

Fotografias 25 e 26: Visita ao Cine Xin de Cáceres





Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Neste dia, num sábado, dia 06/08/2016, fomos visitar o *Cine Xin*, em Cáceres, para assistir ao filme em 3D: *Era do Gelo- Big Bang*.

O passeio foi um sucesso. Fomos com algumas professoras, a coordenadora da escola e os alunos do projeto de intervenção, os alunos do projeto de leitura e os alunos das séries iniciais. Assistimos ao filme inédito, passeamos e tomamos sorvete.

Os alunos gostaram muito do passeio e do filme. Pena que nem todos puderam ir. Conversamos, posteriormente, na escola, a respeito da visita ao cinema: Gostaram? Todos conheciam um cinema? O que acharam das imagens em 3D? Quais as sensações? Há algo que remete ao que já vimos? E a outros filmes?

Uma das meninas nunca tinha ido a um cinema e assistido a um filme 3D. Disseram que os óculos estavam folgados e caíam e que se os tirassem, os olhos doíam. Disseram também que dava a sensação de que estavam lá, participando junto com os personagens e dava um pouco de medo. Um deles disse que desviava das cenas, parecia que ia “pegá-lo”. Outro disse também que, sem os óculos, a imagem ficava embaçada. Outro ainda afirmou que achou “tudo muito louco” e que parecia que estava de noite.

Quanto aos efeitos de sentido em relação às materialidades filme e livro, disseram que a personagem do filme *Big Bang - A era do gelo, Bank*, se parece

muito com Peter, porque tem uma faquinha louca e tenta fazer justiça; vemos aqui que os alunos estabeleceram uma relação de intertexto, compreendida como “relação de um texto com outros textos”. (ORLANDI, 2015, p.32).

Disseram também que comparece no filme uma fonte que rejuvenesce muito parecida com a *Terra do Nunca*, em que lá ninguém cresce. Disseram ainda que apresenta uma relação com o filme *Tarzan*, pois o personagem *Bank* se transporta pelos cipós das árvores. Depois das discussões, partimos para a construção da nova cena.

### 3.4 Elaboração do produto final - a peça

A nosso ver, a função de autor é tocada pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é a parte da história e não mero exercício mnemônico, produzindo, um lugar de interpretação no meio dos outros. (ORLANDI, 2012c, p.67-68).

A oitava etapa do projeto inicia-se com a escrita da peça de teatro, um outro final para a história de Peter Pan, após muitas leituras e discussões, definição de quem serão os personagens, como serão, se vai haver animais e se eles falam (à semelhança da fábula). Trabalhamos os efeitos metafóricos (as interpretações que cada autor dá para suas produções, de acordo com a história de leitura e as condições de produção em que esta leitura é produzida), próprios das versões, nos quais se produzem diferentes sentidos - a polissemia: “pontos de deriva, ou seja, os deslizamentos de sentidos que são a produção de gestos de interpretação”. (ORLANDI, 2012c, p.116).

Discutimos como seria a descrição do cenário, como gostariam que fosse a história, contada de outra forma para dizer o que ficou silenciado: “partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz contornos do dito significativamente” (ORLANDI, 2015, p.82) nas diversas materialidades trabalhadas.

Tomamos os eixos temáticos como parâmetro para a elaboração dessa cena em grupo (um grupo para cada eixo) e para definir como seriam inseridos

na organização da peça. Falamos a respeito do figurino, da distribuição de personagens e da confecção do convite.

Fizeram uma seleção de quais seriam os personagens; decidiram que iriam inserir alguns modernos em substituição aos do século XIX e pretendiam inverter o final, mas sem perder “o fio da meada”, ou seja, manter traços das versões lidas, o que relacionamos ao funcionamento da paráfrase, que “representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. (ORLANDI, 2015, p.34).

Conseguiram que todos os eixos comparecessem de forma harmoniosa e esboçaram um final. Já nos pronunciámos com relação aos figurinos e aos objetos que precisam ser providenciados e ficou decidido que o tema do evento seria: *A terra do Nunca*.

Elencamos, por escrito, em conjunto, alguns elementos que fariam parte da cena: primeiramente, definiram o espaço, que seria Londres mesmo; alguém sugeriu que fosse o lugar onde vivem, pois saberiam se expressar melhor, falando de onde vivem. A outra mudança foi que, a princípio, haveria um crocodilo, um menino vestido como tal, mas depois o menino desistiu, achou que passaria muito calor se vestisse aquela roupa e ninguém quis o seu lugar. Aconteceu também que a princípio só morreria Peter Pan, mas depois acharam que se o inimigo de Peter, Sparrow, não morresse, seria injusto. Vemos, aqui, a atualização do funcionamento da memória discursiva dos contos de fada, em que os personagens “maus” são mortos no final.

Num determinado momento, consideraram importante inserir uma cena em que todos se uniriam para uma causa em comum, como viram no filme *A era do Gelo*. Resolveram que isso aconteceria no momento do incêndio. Por fim, resolveram que haveria três finais diferentes e que a plateia decidiria por um. Depois de definirmos as mudanças necessárias e os ajustes a serem feitos, atribuímos o efeito de fecho a este primeiro gesto de preparação da cena:

O fecho tem sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência e de não-contradição, porém pela incompletude da linguagem- todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários. (ORLANDI, 2012 c, p.76).

No próximo encontro, fizemos a redação propriamente dita da peça, a elaboração do texto, de forma

reflexiva no qual possam exercer de forma crítica reveladora da relatividade do sentido do texto e da institucionalização desse sentido por outro construindo uma determinada direção, deixando de lado muitas direções possíveis que sua história poderia ter tomado. (GALLO, 1989, p.91).

Fizemos os ajustes finais, leitura em voz alta para verificar os últimos detalhes e as mudanças. Em outro dia de encontro, digitamos a peça e realizamos os primeiros ensaios. Durante a leitura, perceberam que havia necessidade de novos ajustes e mais mudanças. Foram distribuídas as falas e os personagens ainda estavam dispersos; foi preciso trabalhar a concentração, a narradora foi “emprestada” de outra turma, pois as falas e os preparativos de bastidores da peça ocuparam todos os alunos. Aos poucos foram se soltando, mas ainda estavam muito presos ao papel escrito.

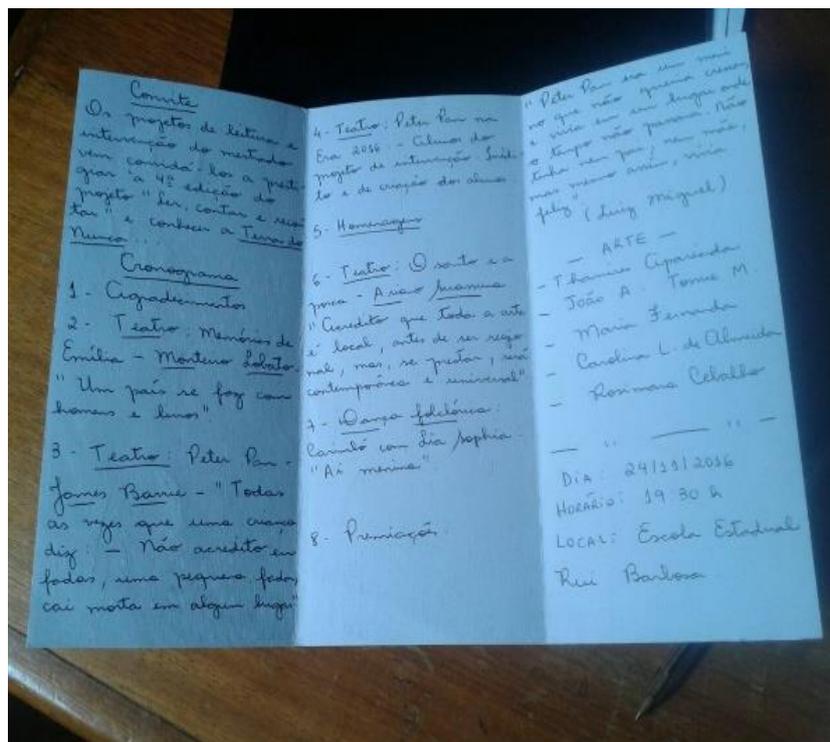
Assim, com este avanço, partimos para a confecção dos convites, iniciando pelo desenho da *Terra do Nunca*: Thamires (havia se prontificado a fazer a paisagem, mas desistiu de participar dos encontros do projeto); o desenho do Peter foi um aluno do Ensino Médio - João Antônio e a pintura do Peter Pan contou com a participação das meninas do projeto e outras que não fazem parte.

Fotografia 27: O convite parte externa - capa



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Fotografia 28: O convite parte interna



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Fizemos a gravação de um vídeo, em que os alunos falaram sobre os resultados do projeto, que correspondeu à nona e última etapa, bem como o que aprenderam durante os encontros. Escolhemos a frase sobre *Peter Pan* para o convite. Escreveram frases significativas, demonstrando sempre a alegria do personagem, sua ousadia e coragem, deixando visível a função-autor, definida como: “O autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, que o coloca como responsável pelo texto que produz”. (FOUCAULT, 1975, apud ORLANDI, 2015, p.68).

Foi difícil escolher a melhor frase para o convite. Para contemplar todos os alunos, divulgaremos as outras frases, nos transcorrer do evento.

Fotografia 29: Escolha da frase sobre *Peter Pan*



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

No encontro seguinte, fizemos vários ensaios, já com as falas decoradas.

Fotografias 30 e 31: Ensaio geral



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Precisávamos divulgar o evento e fomos à rádio *Vale FM* (uma das patrocinadoras) levar o convite que seria anunciado ao público, para colocar em evidência a “importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram, em que meios e de que maneira”. (ORLANDI, 2012a, p.11-12). Fomos às escolas, divulgamos o evento nas salas, fizemos um lanche e voltamos para casa. Foi um dia muito produtivo.

Fotografias 32: Visita à rádio Vale FM e divulgação do evento



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Fotografias 33: Visita ao estúdio da rádio Vale FM



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Após vários ensaios, montagem do figurino e do cenário, apresentamos a peça, que contou com a presença de toda a comunidade, as escolas vizinhas, os patrocinadores da premiação aos leitores, funcionários da escola, alunos e pais de alunos:

O valor do teatro é imenso, tanto para quem interpreta como para quem assiste. Quem interpreta, vivencia personagens, situações, emoções que transmitirá aos que assistem e que passam a vibrar na mesma sintonia, de tal forma que aquele que assiste também interage com a peça, mesmo que esteja inconsciente disso. (ALVES, 2002, p.27).

O evento teve como programação: homenagens aos patrocinadores, o teatro: “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato; “Peter Pan”, de James Barrie, “Peter Pan – era 2016” dos alunos do projeto de intervenção; “O santo e a porca”, de Ariano Suassuna; “Carimbó”- dança folclórica e a premiação aos leitores do projeto de leitura: “Ler, contar e recontar - 4ª edição”, além do anúncio de um passeio para todos os que atingiram as metas do projeto de leitura. Todas as cenas estarão gravadas num DVD que fará parte do arquivo desta dissertação.

Fotografia 34: Ilustração alusiva ao tema do projeto



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na noite de 24/11/2016, pontualmente às vinte horas, deram início às apresentações. Agradecemos a presença de todos, pais, alunos da nossa escola, alunos da EJA da Escola José Bejo - de Glória D'Oeste, patrocinadores, comunidade em geral, somando aproximadamente cento e cinquenta pessoas.

Fotografia 35: Foto parcial do público do evento



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A primeira apresentação foi a exibição de um vídeo de agradecimento aos colaboradores e patrocinadores do projeto de leitura, que doaram as premiações e o passeio.

Em seguida, foi lida a história do projeto; uma aluna fez um relato da viagem que fez pelos trinta livros lidos; falamos do personagem Peter Pan e, durante toda a programação, foram lidas frases dos alunos do projeto de intervenção sobre o chefe dos meninos perdidos.

A peça que abriu o evento foi "Reinações de Narizinho"; foi lida a biografia do autor e, em seguida, os alunos apresentaram. O enredo conta como surgiu a personagem Emília, suas travessuras, suas tentativas de escrever sua própria história, por meio da pena de Visconde de Sabugosa e como um personagem inusitado surge, querendo mostrar a Terra do Nunca - Peter Pan.

Fotografia 36: Teatro “Reinações de Narizinho”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A segunda apresentação foi a história de Peter Pan original, de James Barrie; foi lida a sua biografia e como surgiu a peça. Os alunos do 4º e 5º anos mostraram as peculiaridades de cada personagem que compuseram o enredo: senhora Darling, senhor Darling, Wendy, João, Miguel; usaram uma cachorra para representar Naná; apresentaram Peter Pan, Sininho, Tigrinha, Capitão Gancho, Os Gêmeos e Magrelo. Por fim, Peter e Wendy; mostraram a cena em que a jovem costura a sombra do menino de dentes de leite; em seguida, se apresentaram e ele a convidou, juntamente com os dois irmãos, para conhecer a Terra do Nunca - lá começa toda a aventura e a plateia é convidada a conhecer, lendo o livro.

Fotografia 37: Peter Pan de James Barrie



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na sequência, foi mostrado um vídeo da trajetória de todos os eventos, os passeios, as premiações, os alunos que já se foram, os que estão chegando agora no projeto.

A terceira apresentação foi a dos alunos do meu projeto de intervenção: *Era Peter Pan 2016*. As apresentadoras disseram que seria uma nova versão, que foi o resultado de muitas leituras e que seria uma criação dos alunos. A narradora situou o público com informações sobre todo o trabalho. Apresento, a seguir, o texto que constituiu a peça.

### 3.5 A era Peter Pan 2016

**Condições de Produção:** O ano, 2016; o lugar, Glória do Oeste; o estado Mato Grosso, o país Brasil. A saga de perseguições parece não ter tido fim. E os personagens chegam ao ano de 2016, carregando consigo os ódios e os ressentimentos do século XIX. E aqui estão Wendy, João e Miguel na floresta, caçando... POKEMON!

#### CENA I

**WENDY:** Que massa! Isso diverte mesmo...

**JOÃO:** Não sei de nada...

**MIGUEL:** Quietos, senão eu me perco...

**NARRADORA:** Neste instante, Tigrinha chega...

**TIGRINHA:** Vamos brincar de PEGA- PEGA como sempre fazemos?

**NARRADORA:** Ninguém responde...

**TIGRINHA:** O que vocês estão fazendo? Ei, cheguei, estou aqui. Pessoal???

**NARRADORA:** Draculaura chega e percebe o que está acontecendo...

**NARRADORA:** Filha do Drácula- Idade: 1600. A Draculaura é alegre, ambiciosa e otimista. Não só para uma vampira, ela é assim comparada a qualquer monstro! Foi criada por seu dedicado pai, Drácula. Ele era rígido, mas sempre se divertiram. Juntos – mas sozinhos – eles moravam em uma mansão, com vista para a cidade de Normie. Draculaura amava seu pai, mas realmente queria ter amigos da sua idade.

**DRACULAURA:** Já sei, querem ver eles largar esse negócio?

**NARRADORA:** Faz um feitiço e os celulares EXPLODEM

**WENDY:** SOCORRO! O QUE ACONTECEU?

**MIGUEL:** Eu não sei...

**NARRADORA:** João fica bravo com a situação porque estava fissurado no celular. Eles resolvem brincar de pega-pega na floresta, logo eles avistam os piratas e se escondem.

De repente, começa um incêndio...

## **CENA II**

**NARRADORA:** Peter dorme tranquilamente na rede, após uma pescaria no rio Jauru. Aparentemente estava tudo bem. Draculaura aparece e conta do incêndio.

**DRACULAURA:** Socorro Peter, a floresta está em chamas... Venha rápido.

## **CENA III**

**NARRADORA:** Peter e a bruxinha se dirigem ao local, mas o fogo havia se alastrado desordenadamente e eles eram poucos a combater.

Nesse instante, Peter teve uma ideia de chamar os inimigos Jack Sparrow e Barrica para ajudá-los.

**NARRADORA:** Jack Sparrow, convencido, bonito e engraçado, seu objetivo conseguir a liberdade de navegar os sete mares como um pirata lendário.

#### CENA IV

**NARRADORA:** Peter sabia onde ficava o esconderijo secreto dos rivais e arriscou ir até lá. Barrica está tranquilamente barbeando o Capitão que está a planejar capturar Wendy e as crianças para chegar a Peter- seu principal inimigo.

**CAPITÃO:** Vamos fingir que já os esquecemos, que está tudo certo e que os tempos são outros.... Assim eles relaxam a guarda e nós atacamos...

**BARRICA:** Calma. Me deixe te barbear .... Olhe que dia lindo...

**NARRADORA:** De repente, ouve- se o barulho infernal que descontrola o capitão. TIC- TAC, TIC- TAC, vamos fazer juntos pessoal TIC TAC, TIC TAC. Que barulho é esse? De um relógio? Um despertador? NÃO.... É o crocodilo.... Desta vez era Peter fazendo uma brincadeirinha (imitando o crocodilo).

**PETER:** Buenas, como estão?

**CAPITÃO:** Péssimo, quer me matar?

**PETER:** Agora não, quem sabe em outra ocasião.... Preciso que me ajudem a apagar um fogo que se alastra...

**CAPITÃO:** E por que/por que eu faria isso?

**BARRICA:** É por que/por que meu chefe faria isso?

**PETER:** Muito simples, o fogo se alastra e logo chegará aqui.... Onde irão morar?

#### CENA V

**NARRADORA:** Todos pegam o que podem e vão tentar salvar o pouco que resta ainda.... Nesta hora que estão unidos, esquecem de todas as mágoas e trabalham juntos. Depois de um longo período, o fogo está controlado...

Por alguns momentos, a paz reina entre todos até que...

#### CENA VI

**NARRADORA:** Barrica vê que é hora de se vingar daquele que lhe roubou a mulher da sua vida- Tigrinha, pois antes de Peter chegar, ela só tinha olhos

para o escudeiro do capitão. Ele é claro. Acredita também que seu chefe vai se orgulhar dele. Não hesita, busca a arma e atira sem pestanejar em Peter...

### **CENA VII**

**NARRADORA:** Tigrinha chora a morte de Peter, quando chega Wendy e se declara para ele:

**TIGRINHA:** Minha vida não tem sentido sem/sem você, sobreviva, como já fez outras vezes, eu farei tudo por você, até renunciar ao meu amor...NÃO MORRA... EU TE AMO...

### **CENA VIII**

**NARRADORA:** Barrica e o Capitão fogem assombrados pois já ouvem a sirene da polícia. Quem terá denunciado? Só pode ser ela – Draculaura. No caminho com muita sede, veem uma miragem, uma latinha de coca- cola. (Barrica era viciado naquele líquido preto). Ia levando à boca, quando, o capitão berrou...

**CAPITÃO:** ALTO LÁ. Sou seu chefe, mereço beber primeiro.

**NARRADORA:** O líquido estava envenenado por ela a mesma que chamou a polícia.... Começa a se asfixiar e morre ali mesmo...NOSSA, OS PRINCIPAIS DA PEÇA MORRERAM, E AGORA? VOCÊS ACHAM QUE DEVEMOS SALVAR ALGUÉM... SE VOCÊS ACREDITAM EM FADAS BATAM PALMAS E DIGAM EU ACREDITO... QUEM VOCÊS QUEREM SALVAR?

### **PRIMEIRO FINAL**

Peter é salvo por um líquido misterioso que Tigrinha traz, eles comemoram, e cantam em volta do capitão. ELE ERA UM BOM COMPANHEIRO, ELE ERA UM BOM COMPANHEIRO, NINGUÉM PODE NEGAR...

### **SEGUNDO FINAL**

O capitão vai para o hospital, é feita uma lavagem no seu estômago, Draculaura vai visitá-lo e pede desculpas... Diz que vai dar uma festa de reconciliação entre ele e Peter. O capitão aceita.

## **CAPITÃO: AGORA SOU OUTRO HOMEM...**

### **O TERCEIRO FINAL**

**NARRADORA:** Os dois sobrevivem. E vivem felizes para sempre.

Enquanto houver crianças para ler, haverá emoção e alegria como acabamos de ver, pois esta história teve magia, amor, diversão e muita aventura. É uma produção dos alunos do projeto de intervenção da professora Valéria.

A primeira cena se passa na floresta e foi assim constituída: Wendy - vestida de camisola, mas com um boné ao contrário, mexendo no celular; João, também vestido com roupas do século XIX, mas com um boné ao contrário e mexendo no celular; e Miguel, de pijama, boné e mexendo no celular.

Eles estavam distraídos, jogando Pokemon [É um jogo de realidade aumentada para *smartphones* com sistema operacional iOS e Android.

Utilizando a tecnologia do GPS e o uso da câmera do celular, os jogadores têm a possibilidade de capturar, batalhar e treinar os pokémons que vão aparecendo na tela do telefone, como se estivessem presentes no mundo real (realidade virtual). Para capturar os pokémons no jogo, o jogador deve atirar uma Pokébola na direção do “monstrinho”. Lançado mundialmente em 2016, o *Pokémon Go* foi desenvolvido em parceria entre a Nintendo, Niantic Inc., e a The Pokémon Company)<sup>1</sup>.

Ao inserir o jogo de Pokemon, os alunos estabeleceram uma relação entre o novo e o que já foi visto em outras materialidades que não pertence às materialidades trabalhadas no projeto, mas que faz sentido naquela circunstância do enunciado.

Em seguida, chega Tigrinha, com um vestido camuflado e um boné, os convida para brincar de pega-pega (brincadeira que consiste em decidir por eliminação quem vai ser o perseguidor e os demais os perseguidos. Assim que o perseguidor tocar em alguém, ele passa a ser perseguido e a pessoa o

perseguidor e assim por diante). Eles estão tão distraídos que nem a ouvem: O *que vocês estão fazendo? Ei, cheguei, estou aqui. Pessoal???*

Comparece, neste parágrafo, e nos dois que se seguem, o atravessamento da memória discursiva, ancorado no já dito, nas diferentes materialidades (Tigrinha, Peter), irrompendo com algo novo, no sentido de que não compareceu em nenhum dos materiais trabalhados, mas já conhecido, que é a brincadeira de pega-pega, a personagem Draculaura (do filme *Hotel Pennsylvania*) e o Sparrow (personagem que substituiu Gancho - aparece na série “*Piratas do Caribe*” e foi escolhido pelo próprio aluno que o representou, por ser mais astuto e moderno).

Nisso, chega Draculaura (personagem que veio substituir Sininho, é mágica, filha do conde Drácula, muito vaidosa e gosta de fazer justiça). Ela promete que vai reverter a situação, joga um feitiço, os celulares explodem, eles assustam, mas depois, começam a brincar. Para concluir a cena, eles avistam os piratas e fogem correndo.

Na cena seguinte, Peter (vestido de calça e camisa verdes – cor de folha, como no século XIX), está tranquilamente deitado numa rede após uma pescaria no Rio Jauru (rio que circunda as cidades de Porto Esperidião-MT, cidade vizinha ao distrito onde se localiza a escola e Jauru - que dá nome à cidade, onde possui uma hidrelétrica movida pelas águas deste rio responsável pela subsistência de pescadores e ribeirinhos) é acordado por Draculaura, que veio avisá-lo que a floresta está em chamas por conta da explosão que ela havia provocado. Ele se prontifica a ajudar, mas lembra que sozinho seria impossível e tem a brilhante ideia de chamar seu inimigo Jack Sparrow .

Ao montar a peça, os alunos fizeram uma observação: é muito comum, nos filmes atuais, os inimigos se unirem para resolverem uma situação, esquecendo, por alguns momentos, suas diferenças; essa questão comparece no filme que assistiram no cinema, *Big Bang*.

Peter vai convocar o inimigo, que está sendo barbeado pelo fiel escudeiro de Gancho, Barrica, que agora pertence à Sparrow. Chega, imitando o crocodilo Tic-Tac (animal que come uma mão de Gancho e faz este barulho porque engoliu um despertador) e assusta o capitão como se fosse Gancho.

Trocam algumas palavras e Peter os convida a apagar o fogo, eles

hesitam, mas depois são convencidos de que é necessário, pois do contrário, não terão onde morar.

Na cena que foi apresentada em seguida, Barrica, monta uma cilada para matar Peter: se aproveita da distração dele, o chama e atira sem piedade para se vingar daquele que lhe roubou o amor de Tigrinha e para agradar ao capitão.

Neste caso especificamente, os alunos fizeram uma apropriação dos personagens, dando um novo sentido, no caso, um novo final.

Mas as cenas não terminam por aí: duas mulheres choram a morte de Peter (Tigrinha e Wendy); esta última se declara para ele: *Minha vida não tem sentido sem você, sobreviva, como já fez outras vezes, eu farei tudo por você, até renunciar ao meu amor... NÃO MORRA... EU TE AMO...* e pede que se salve, como já fizera anteriormente.

Draculaura chama a polícia para perseguir o capitão e Barrica e ainda deixa uma miragem: uma lata de coca-cola (bebida feita de cola, muito apreciada pela população, principalmente para matar a sede e que comumente deixa os consumidores “viciados”) envenenada, pois sabia que na correria, os dois piratas sentiriam sede.

Novamente, comparece aqui, a atualização da memória discursiva, (Tigrinha, Wendy e Barrica) vistos nas materialidades trabalhadas e a presença do novo, mas já conhecido (polícia e coca-cola). Nesta cena, vemos que “os sentidos derivam para outras posições” (ORLANDI, 2015, p.51): era Barrica que deveria morrer, mas Sparrow chega e toma a latinha de coca envenenada, alegando que, por ser o chefe, merece beber primeiro: *ALTO LÁ. Sou seu chefe, mereço beber primeiro*, toma o líquido e morre asfixiado. Relacionamos essa passagem à atualização das relações hierárquicas que funcionam em nossa sociedade, “relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”. (ORLANDI, 2015, p.37).

Em seguida, a narradora conversa com o público, sugerindo que participem e decidam o final. Vão morrer os dois inimigos: Peter e Sparrow? Vão salvar apenas Peter? Vão salvar Sparrow? Ou os dois?

Comparece nesta cena final o que Orlandi (2015) chama de movimentos do sentido, lugares provisórios de junção e dispersão, de unidade e diversidade.

Fotografia 38: Morte de Peter Pan



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Fotografia 39: Morte de Jack Sparrow



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O público, mais especificamente, as crianças, escolheram por salvar os dois personagens, que simboliza, segundo eles, a continuação do enredo e a narradora encerra dizendo: *Enquanto houver crianças para ler, haverá emoção e alegria como acabamos de ver, pois esta história teve magia, amor, diversão e muita aventura. É uma produção dos alunos do projeto de intervenção da professora Valéria.*

A quarta peça a ser encenada, partindo pelos caminhos da comédia, foi o Santo e a Porca, de Ariano Suassuna, que narra a história de Euricão, um velho avaro que guarda toda a sua fortuna numa porca (cofre em forma de porca); recebe uma carta de Eudoro, dizendo que viria buscar seu bem mais precioso, imaginado que fosse a porca cheia de dinheiro. Vai procurá-la para esconder no cemitério. Não encontra a porca, pois Pinhão a havia roubado e escondido. A confusão se desfaz e eles descobrem que o tesouro é Margarida, a filha de Euricão e que o dinheiro da porca era tão antigo que não valia mais.

Fotografia 40: Elenco “O Santo e a Porca”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A seguir, foi apresentada uma dança folclórica, típica do Nordeste, local onde foi escrita a peça de Suassuna: (“O santo e a Porca”) o Carimbó, de Lya Sophia.

Fotografia 41: Dança folclórica Carimbó



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Por fim, foram entregues as medalhas, as premiações e o anúncio do passeio e, para encerrar as atividades, foi servido um jantar.

Fotografia 42: Homenagens e entrega de prêmios



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Pudemos concluir, de todo o processo, que precisamos oportunizar aos alunos situações de leituras, discussões, interpretações, mas principalmente dar condições, autorizar a produção, por meio da apresentação de materialidades do seu agrado, para que se constituam no processo de autoria na e pela leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, por meio deste trabalho, que o fazer do professor precisa ser nutrido por uma teoria; essa relação se constrói à medida que o professor lê, é interpelado, olha para a sua prática, avalia, estabelece relações, troca experiências com os colegas e se reconhece como passível de transformações:

O professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história de sentidos do texto. (ORLANDI, 2015, p.44).

O trabalho com as práticas linguísticas proposto pelo Profletras proporcionou a nós, mestrands professores da rede pública de ensino, fazer a relação teoria e prática. Vimos a importância da teoria para a fundamentação do nosso projeto e para a elaboração das práticas de linguagem que fizemos em sala de aula.

A análise do Discurso, por ser compreendida como uma “teoria da interpretação” que busca, desde sua origem, compreender “como um texto significa”, refletindo sobre o “como” o texto é constituído com suas condições de produção e como são produzidos os efeitos de sentido, foi fundamental neste processo de transformação.

Em princípio, a adaptação ao “novo” nos assustou um pouco, pois sentimos “todas as dificuldades de alguém que se propõe a entrar numa linha em que não transita” (SARIAN, 2012, p.22), fato este que provocou-nos insegurança e, por que não dizer, “medo”. Tanto para os alunos quanto para nós, enquanto professora, era uma realidade nova e que era construída a partir deste trabalho. Não tínhamos como saber o resultado final senão desestabilizando as nossas práticas.

Vale lembrar que não é possível inventar uma receita. Nosso trabalho é único e mesmo que alguém queira copiá-lo, ou seja, usar a mesma metodologia, os resultados serão outros, pois os sujeitos não serão os

mesmos, as condições de produção serão outras, o tempo será outro, o professor será outro, as atividades poderão ser outras etc. São as condições de produção em que as atividades foram pensadas e as condições de produção da turma escolhida que irão proporcionar o diferente em qualquer proposta.

Criei um espaço que possibilitou a repetição histórica a partir do que os alunos já sabiam para a elaboração de outras formas de conhecimento efetivo em suas condições sociais concretas, a partir de recortes de certas zonas do interdiscurso, que permitam reconhecer, como afirma Hashiguti (2009, p.23), “o discurso lúdico no qual os interlocutores estão expostos ao referente havendo circulação de sentidos, ou seja, a polissemia aberta”.

O fato de a história tornar-se outra, transformar-se, ser remexida, em que o mesmo relato pode sempre vir a se tornar outro, afetado pelos deslizamentos, rupturas, quebras ou manutenções de sentidos já dados pela memória do dizer, nos faz pensar no que formula Romão e Pacífico (2006, p.14-15): “o aluno assume a posição de autor, em que controla os sentidos, em que amarra um imaginário de início, meio e fim subvertendo a ordem e tomando para si a responsabilidade do seu dizer”.

A autoria se deu por meio do trabalho com textos, num processo discursivo em que os alunos assumiram seu dizer, percebendo como os sentidos foram construídos, por meio de formações imaginárias que precedem a relação do aluno com a leitura e a escrita; todo material trabalhado, tomados como objetos simbólicos e históricos, constou em um arquivo, fruto de outros gestos de interpretação.

Compreendemos que é relevante também, na constituição da autoria, analisar a história de leitura de cada um de nossos alunos, já que os alunos do projeto não tinham o hábito da leitura e nunca haviam encenado, muito menos produzido uma peça teatral, trabalho este, inédito na escola.

Um fato que foi fundamental para o início do processo foi uma roda de conversa informal na biblioteca da escola no dia 19 de outubro de 2015, para traçar o perfil de cada aluno a partir das preferências. Foi neste momento que descobri que gostavam de assistir a filmes e desenhos; dessa forma, pude

nortear as atividades para os encontros, condição necessária para despertar o interesse com a nossa proposta.

Aprendi muito com esta prática, pois, o que comumente fazia, era levar temas que eu achava interessante sem consultar meus alunos e estes, muitas vezes, não despertavam interesse.

Outra questão observada foi com relação ao insucesso do projeto de leitura que acontece na escola, pelo fato de não envolver todos os alunos. É a forma como o professor oportuniza as condições de produção da leitura no contexto escolar que vai possibilitar aos alunos ler de maneira que novos sentidos serão encontrados. Existe, nesse sentido, uma necessidade

de oferecer aos [...] alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos para que [...] as questionem, de modo que os outros sentidos também históricos, sejam evidenciados e eles se desloquem e ocupem outra posição sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social. (BOLOGNINI, 2009, p.44).

Uma experiência fundamental foi descobrir que, ler sozinha, em voz alta, com alunos que não “gostam” daquela prática, seria um verdadeiro fracasso. Somente quando os envolvi no processo, distribuindo falas e os fazendo se sentir parte integrante, consegui sucesso na realização das atividades.

Outro aspecto observado por mim foi que as anotações e apontamentos que os alunos fizeram em seus respectivos cadernos não foram tão necessárias como imaginei para que pudessem elaborar a peça; o que mais utilizaram foi o que ficou registrado na memória em relação ao que foi trabalhado durante as leituras.

A teoria mostrou-me também que a minha prática era de uma professora autoritária, que, segundo Orlandi (2015), é atravessada por aquele discurso, em que a polissemia é contida, e o locutor, no caso eu, se coloca como agente exclusivo do saber. Nesta perspectiva, elaborava questões de administração de sentido, denominadas questões de conteúdo, para a discussão do livro ou filme.

A Análise de Discurso “considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI,

1998, p.38), condições estas que precisam considerar os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica e a polissêmica, a fim de instalar novos sentidos na sala de aula, deslocando o aluno do lugar de mero receptor de conteúdos e sentidos já legitimados e sinalizando para a possibilidade de expressão, questionamentos e dúvidas.

Antes de conhecer a teoria, acreditava que a leitura devia ser sempre da linguagem verbal; após estudos na Análise de Discurso, descobri também a importância da linguagem visual e sonora, com o objetivo de explorar os detalhes de uma cena e verificar de que forma os objetos simbólicos produzem efeitos de sentido. (ORLANDI, 2015).

E foi assim, numa sucessão de leituras do livro, dos filmes e desenhos e das discussões a respeito dos efeitos de sentido de cada um e de todos entre si que foi possível à construção do produto final: uma nova versão para a história de *Peter Pan*, trazendo para os dias atuais essa história, apresentada numa noite festiva para a comunidade escolar, mostrando os efeitos de autoria: “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 2012b, p.105).

Desse modo, houve espaço, neste trabalho, para a escrita, a reescrita, a revisão, os ensaios para a encenação, a confecção de cartazes e convites impressos, para serem afixados nos lugares públicos, e manuscritos, para envio aos patrocinadores. Cada grupo, a partir do eixo temático de sua preferência, anunciado no primeiro encontro com a turma, na roda de conversa (magia, amor, comédia e aventura), fez o seu texto: “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”. (ORLANDI, 2012, p.70). É assim que compreendemos que criamos as possibilidades para os deslizamentos de sentido, de forma que os alunos ressignificassem o que já foi dito, constituindo-se autores deste processo.

Em outro momento, me propus à avaliação de todo o processo, e pude concluir que tanto eu como os alunos aprendemos muito: mudei minhas práticas para além da sala de aula, ressignificando-me toda vez que participei de reflexões em grupo, nas reuniões na escola; deixei que meus colegas

falassem, expusessem suas ideias, sem conduzir o raciocínio. Com relação a minha filha em idade escolar, comecei a deixar fluir suas ideias, sem interferência, e, mais ainda, ao corrigir um texto de aluno, comecei a levar em conta os aspectos em que ele se coloca como autor do processo, e não apenas os erros ortográficos ou a concordância...

Por fim, é possível destacar que as minhas expectativas com relação aos resultados do projeto foram superadas e pretendo me inscrever para a sala de articulação no próximo ano, no qual estarei intimamente ligada ao atendimento dos alunos, inserindo, além das materialidades estudadas, outras, como propagandas, charges, glossários, aproveitando o material disponível, resultado do projeto de intervenção das colegas de mestrado.

Espero que este trabalho continue no espaço da sala de aula e se propague por toda a comunidade escolar, a fim de nos aproximarmos da escola ideal que todos almejamos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Walter Oliveira. **O teatro na educação do espírito**. 2. ed. Araras: IDE, 2002.
- BANDEIRA, Pedro. **Peter Pan**: recriação da obra de James Barrie. São Paulo: Moderna, 2014.
- BARRIE, James. **Peter Pan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.
- BOLOGNINI, Carmem Zink (Org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. Série Discurso e Ensino.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAZARIN, Ercília Ana; SILVA, Naiara Souza da. Demônio da Tasmânia: Diferentes leituras dessa tatuagem. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 73 – 91.
- CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: Uma prática discursiva. **Linguagem em (dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299 - 313, mai./ago. 2006.
- COSTA, Alan Febraio; PARMA, GISELE Bonafé. Os Diferentes Corcundas de Notre Dame: Do Romantismo para os Filmes Infantis. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (Org.) **Discurso e ensino**: a leitura no cinema. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 19-30.
- DALCICO, Eliane Cristina. **Novos gestos de interpretação**: o desafio de “ensinar” a ler. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.
- DE CONTI, Davi Faria; MENSATO, Joice. Dos armazéns aos auditórios: o papel da literatura na consolidação do cinema. In: BOLOGNINI, Carmem Zink. (Org.). **Discurso e ensino**: a leitura no cinema. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 9 -17.
- DIAS, Juciele Pereira; SILVA, Silmara Dela. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange (Orgs.). **Análise do discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de

Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 123-136.

DI RENZO, Ana Maria. Escola e a formulação das Políticas Linguísticas. **Revista Letras da Universidade de Brasília**, v.1, n.2, nov. 2008, Disponível em: < <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/945>>. Acesso em: 06 ago.2016.

**EM BUSCA DA TERRA DO NUNCA** (Finding Neverland). Direção: Marc Foster. Produção: Nellie Bellflower, Richard N. Gladstein. Distribuição: Mirama. 2004. Filme. (101 min.)

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16.

FEDATTO, Carolina Padilha; BEZERRA, Rômulo. Terra do Nunca e Verdade – a história dos sentidos. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **Discurso e ensino**: a leitura no cinema. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.p. 31-38.

FERNANDES, Carolina. A interpretação do livro de imagem: uma análise em construção. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMAN, Solange (Orgs.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.p. 89-100.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2001.

GALLO, Solange Leda. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 19-38. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-177.

LAGAZZI, Suzy. Análise de discurso: a materialidade significativa na história. IN: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; OLIVEIRA. Tânia Pitombo de. (Orgs.). **Linguagem, história e memória**: discursos em movimento. Campinas: Pontes, 2011. p. 275-290.

\_\_\_\_\_. O discurso em diferentes territórios: o vermelho entre todas as cores

In: MALUF, Souza Olímpia; Silva, Valdir; ALMEIDA, Eliana de; BISINOTO, Leila Salomão Jacob (Orgs). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas: Pontes, 2012. p. 133-146.

\_\_\_\_\_. O recorte significante na memória. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade**. Materialidades e fronteiras. São Carlos: Clara luz, 2009. p. 67-68.

**Livro de Jonas**. Disponível em: <https://www.bíbliaonline.com.br/acf/jrn/1>>. Acesso em: 16 set. 2016.

LOBATO, Monteiro. **Peter Pan**. Ilustrações Fabiana Salomão. Globo: São Paulo, SP, 2009.

MACHADO, Ana M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares**: concepções para a educação básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010, 128 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes. 2012c.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 183 - 194.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAYER, Maria Onice. As diferentes memórias discursivas no processo de

leitura. **Leitura: teoria e prática.** Campinas. ABL; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 18-21.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Orlandi et. al. 2.ed. Campinas: Edunicamp, Unicamp.1995.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso.** 1982, p.49-59. Disponível em: <<http://docslide.com.br/download/link/michelpecheux-ler-o-arquivo-hoje>>. Acesso em: 11. nov. 2016.

**PETER PAN.** Direção: Clyde Geronimi; Wilfred Jackson e Hamilton Luske. Produção: Walt Disney. Distribuição: Disney/Buena Vista. 1953. Filme. (73 min.)

\_\_\_\_\_. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=r4L5mEJCA>. M.>. Acesso em: 15. jul. 2016.

**PETER PAN NA TERRA DO NUNCA - A ORIGEM.** Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=jluZaIRr3ly>>. Acesso em: 10. Set. 2016.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Rui Barbosa, Monte Castelo do Oeste, MT, 2016.

ROMÃO, Lucília Maria de Sousa; PACÍFICO, Soraya Romão. Contos de fadas, quando o chapéu muda de cor In: \_\_\_\_\_. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula.** São Paulo: DCL, 2006, p.50-61.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao programa um computador por aluno (PROUCA).** 2012. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SARGENTIM, Hermínio. **Língua portuguesa no ensino médio.** São Paulo: IBEP, 1998.

SAVOINE, Claudomiro. **Cruzeiro D'Oeste nos tempos de glória.** Glória D'Oeste, 2004.

VARGAS, Odair José. **Práticas de leitura na escola: uma abordagem discursiva,** 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

## ANEXO 01

## PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS COM OS ALUNOS

ETAPAS	DATA	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	RESULTADOS
1°	16/10/2015	Entrevista oral e escrita com os alunos que ainda não foram afetados pela leitura para saber seus palpites, gostos e preferências e proposição do projeto.	Descoberta de 4 eixos temáticos: aventura, magia, amor e comédia; muita afinidade com o mundo do cinema.
2°	18/11/2015	A partir dos eixos temáticos, pesquisa na internet, dicionários e revistas sobre estes temas: Quando surgiu cada um e com quem? Onde é possível verificar estes temas? Quais os elementos que podem aparecer nestes eixos temáticos? (condições de produção).	Nem todos os grupos conseguiram realizar bem esta atividade por falta de envolvimento e maturidade para pesquisar de forma a preencher as lacunas e as dúvidas; pretendo retomar novamente os quatro eixos ao montar a peça.  Os resultados também não foram de todo satisfatórios; os alunos responderam as perguntas de forma vaga e incompleta.
3°	25/11/2015	Continuação da pesquisa na internet: Como acontece, qual o cenário, nomes de autores, livros e filmes que trabalham com cada um dos eixos e sugestão do desenho de uma cena que ilustre cada	Os resultados foram satisfatórios, um aluno fez uma observação interessante com relação às bexigas: eu deveria ter levado todas da mesma cor, pois assim não saberiam de quem é tornando a dinâmica mais interessante. Quanto às expectativas, foram boas com relação ao espaço e ao projeto.

		tema específico.	
4º	18/02/2016	<p>Boas-vindas ao novo ano, fala minha sobre a importância dos alunos para o projeto, dinâmica da bexiga com a característica peculiar de cada um, seu jeito de ser para mostrar que o grupo é heterogêneo e que precisamos trabalhar com as diferenças respeitando o espaço de cada um. Fizemos alguns acordos, uma reflexão por escrito das expectativas destes encontros e do projeto. Por último, apresentação por mim, professora que vai implantar o projeto, da obra Peter Pan justificando que foi escolhida e retrata os 4 eixos temáticos e porque gostaria de incentivá-los à leitura. Foi feito um questionamento: Quem já havia ouvido falar de Peter Pan? Quem são os personagens? Sabem quem escreveu? Quando? Onde? Já viram o filme? Pesquisa da biografia do autor na contracapa do livro Peter Pan.</p>	<p>Os alunos estranharam não ter aquelas perguntas clássicas sobre espaço, personagem principal e o questionamento ter sido apenas oral. Perceberam que Peter parecia o adulto e Barrie a criança e disseram que suas avós também são autoritárias como a do filme. Concordam com o autor de Peter Pan, crescer não é muito vantajoso, tem que ter responsabilidades, pagar as contas, cuidar dos filhos.</p> <p>A leitura não fluiu porque o texto era muito descritivo e não chamou a atenção. Me senti o próprio autor de Peter Pan com a sua primeira peça que foi um fracasso. Dei um intervalo, interrompi a leitura, fiz um debate e pedi que sintetizassem o que viram no encontro.</p>
		Levantamento das	Os alunos estranharam não ter

5°	24/02/2016	<p>condições de produção estreitas e amplas da obra Peter Pan por meio de pesquisa na internet e durante a exibição do filme : Em Busca da Terra do Nunca e discussão da inversão das posições sujeito dos personagens Peter, Barrie e a avó senhora Du Maurier. Solicitação de desenho ou de um texto por escrito como imaginam ser a Terra do Nunca.</p>	<p>aquelas perguntas clássicas sobre espaço, personagem principal e o questionamento ter sido apenas oral. Perceberam que Peter parecia o adulto e Barrie a criança e disseram que suas avós também são autoritárias como a do filme. Concordam com o autor de Peter Pan, crescer não é muito vantajoso, tem que ter responsabilidades, pagar as contas, cuidar dos filhos.</p>
6°	02/03/2016	<p>Feedback do encontro passado para lembrar o que foi trabalhado e para os que não vieram se inteirar do que foi falado.</p> <p>Caracterização e apresentação dos personagens a fim de facilitar a compreensão do enredo. Leitura pausada e em voz alta do primeiro capítulo: Peter entra em cena. Debate oral e elaboração de dicionário lexical. Entrega do convite para a reunião com os pais no próximo encontro.</p>	<p>A leitura não fluiu porque o texto era muito descritivo e não chamou a atenção. Me senti o próprio autor de Peter Pan com a sua primeira peça que foi um fracasso. Dei um intervalo, interrompi a leitura, fiz um debate e pedi que sintetizassem o que viram no encontro.</p>
		<p>Abertura do Projeto de Leitura e Reunião com os pais dos alunos do projeto de intervenção para</p>	<p>Preparei lembrancinha, mensagem sobre a importância dos pais na vida escolar dos filhos e um suco geladinho. Não apareceu ninguém. Eles acham que a reunião ia ser para reclamar do comportamento,</p>

7°	09/03/2016	explicar o que acontece na sala- laboratório, pedir autorização para levá-los ao cinema e o incentivá-los a participar e não faltar dos encontros.	falta de interesse e muito mais. Dos 10, 7 moram no distrito. Fui de casa em casa e intimei, falei que seria um encontro rápido, e que seria fundamental a presença deles. Vieram todos, agradei, falei do potencial e da capacidade de cada um dos filhos. Foi muito produtivo, durou apenas meia hora. Não houve encontro com os alunos nesse dia.
8°	16/03/2016	Leitura do segundo capítulo: A sombra. Questionamento prévio: Do que vocês acham que vai falar? Alguém já parou para observar sua sombra? Por que será que acontece a sombra? Pesquisa de como é o processo da formação da sombra nas pessoas. Saímos à campo para ver a posição da sombra. Distribuição das falas 7 personagens leriam e 3 fariam desenho durante a leitura. Todos envolvidos cada um com seu livro. Após a leitura, fizemos um questionamento acerca das posições sujeito; o que acham do fato de ter que tomar remédio, ir ao dentista tomar injeção. Trabalhei a polissemia quando tratei dos vários sentidos dados ao castigo de Naná (cachorra babá). Por fim, pedi que escrevessem cada um novo rumo para o principal episódio da história: o do Remédio e depois que imaginem o que vai	Este encontro foi um sucesso. Fizemos os questionamentos orais e eles respondiam sua opinião no caderno. A leitura fluiu e eu os aplaudi e disse que não dói nada ler.

		acontecer nos dois próximos capítulos que serão lidos por eles em casa: Vamos, vamos e O voo, tudo isso para dar efeito de polissemia. As produções estão arquivadas num caderno de registros.	
9°	24/03/2016		Neste dia não houve encontro, pois houve entrega de ovos de páscoa no salão comunitário.
10°	30/03/2016	<p>Enquete para verificar quem leu os 2 capítulos em casa. Elaboração de questões como: Quem leu tudo? Quem leu apenas um? Quem não leu nenhum? Relembrar o primeiro capítulo com eles. Ensinar a técnica de fazer resumo ou esquema para que montem um arquivo dos capítulos. Fazer do primeiro capítulo com eles, visto que como não leram todo, não se lembravam. Fizemos o resumo do primeiro e esquema do segundo. Dinâmica dividida por sexo para descobrir se leram os dois capítulos por meio de questões na sequência dos fatos. Solicitação de resumo ou esquema dos dois. Leitura do quinto capítulo em sala distribuindo os personagens</p>	<p>Foi possível verificar que duas meninas leram os capítulos e apenas um menino que se adiantou pois leu mais dois. Parece que conseguiram entender bem as técnicas ensinadas. As meninas ganharam a dinâmica. Pediram para ler em sala o que me deixou impressionada. A leitura fluiu e um aluno que quase não participava fez o capitão Gancho e adorou. Uma outra aluna que nunca conseguia pesquisar nada na internet, descobriu a alegria de procurar e encontrar e não queria parar mais. Não encontramos todos os termos e</p>

		<p>e narrador. Montagem do glossário lexical e algumas curiosidades sobre a lua, ouvir o barulho do chão (os meninos da terra do nunca colocam o ouvido no chão para ver se vem alguém) Expliquei que é possível fazer esta atividade na linha do trem, para verificar se este vem vindo. Resumo ou esquema e desenho do refúgio dos alunos com a caracterização de um personagem.</p>	<p>as curiosidades. Me prontifiquei de pesquisar em casa e levar. Não consegui concluir os questionamentos. Vou reiterar no próximo encontro.</p>
		<p>Enquete para verificação da leitura, mobilização de conceitos do capítulo anterior como: caracterização dos personagens para Efeito de Verdade, do Dito e Não-Dito e posições-sujeito.</p> <p>Como era a ilha sem o Peter? E com ele? Por que vocês acham que Peter não quer que os meninos se pareçam com ele? Por que não podem crescer? Como é a vida de vocês, você se parece com o personagem? Em que você se identifica, ou se parece com outro? Qual, por quê?</p> <p>Identificação do grupo do Gancho (maior número, fortes, <b>maus</b>, com um passado condenado).</p> <p>Identificação do grupo do Peter (menor número, + fracos, <b>sem malícia</b>, abandonados). Onde</p>	<p>Não houve progresso na leitura em casa, Apenas dois alunos: uma menina e um menino estão levando a sério. Ao comentar a leitura tentei encenar para que se imaginassem na cena e percebessem o que estão perdendo de não ler. Ao observarmos as imagens disseram e viram coisas interessantes como personagens que estão faltando, que a luz que comparece a mais</p>

11º	06/04/2016	<p>acontece a história? Quem são os heróis e os vilões? Se fosse na cidade como seria? Quem seriam os heróis e os vilões? Como vocês veem o comportamento de Sininho por pedir para atirar em Wendy? Relacionar com a Bela Adormecida pois Wendy acorda com um beijo e também parece o termo dedal na história. Paralelo entre o Real e o Fictício pois para Peter não tem diferença (leva tão a sério comer de mentira que até engorda e ai de quem não acreditar). Efeito de coletividade: todos dormem na mesma cama, exceto Miguel (o mais novo que dorme no berço) e Sininho que mora num <b>nicho</b> na parede representado metaforicamente como o lugar de nariz empinado da casa com objetos típicos de um palácio. Comparece ainda uma crítica à escola com as decorebas, o sistema de fazer redação e a forma de avaliar colocando uma cruz nos erros ou no espaço sem responder que termina por traumatizar. Fizemos um trabalho de análise das figuras do livro dos capítulos lidos até agora inclusive a capa com os seguintes questionamentos: Aparece alguma legenda? O que está escrito? O que mostra? Quem aparece? Gostaram do que foi desenhado? Se vocês</p>	<p>na cena do quarto pode ser a sininho e que é impossível e nojento tirar comida da boca de pássaros. Percebemos também, ao tentar resumir, que quando lemos, nos preocupamos tanto com a entonação que esquecemos o conteúdo. Já percebem direitinho quando é a fala do narrador no meio de um diálogo, mas ainda sentem dificuldade de saber quando entram em cena. Realizamos todas as tarefas: Comentamos 2 capítulos, as figuras, lemos 2 ilustramos 1 e resumiram os demais.</p>
-----	------------	---	---

		<p>fossem desenhar o que fariam? Fiz a leitura de um capítulo descritivo para eles interpretarem desenhando e lemos outro em sala. Como tarefa fariam a leitura de outro.</p>	
12º	13/04/2016	<p>Enquete para verificar se leram, se estão gostando das atividades, o que gostariam que mudasse, se estão gostando das minhas práticas e convite se querem participar do evento do dia da leitura ( 18 de abril), evento produzido pela escola. Questionamento em equipe(escolhida aleatoriamente para ver quem leu) do capítulo lido como tarefa em casa.</p> <p>Do que está falando? O que mais? Esse nome diz alguma coisa para vocês? Existe algo que lhes chamou muito a atenção neste episódio? O episódio tem final feliz? Inserir conceitos da prosódia oral(acentuação, variação de altura de voz, entonação, pausa nas vírgulas e pontuação) para auxiliar na leitura do próximo capítulo. Explicar também a diferença entre o futuro do pretérito e do</p>	<p>Falei da apresentação do dia do livro, dividimos os personagens que foram caracterizados por eles mesmos, e percebi que ficaram entusiasmados. Na enquete sobre a leitura, descobri que mais uma aluna leu. Ela estava toda feliz porque sabia falar do assunto(dizer sobre).Quanto à distribuição das atividades em grupo, verifiquei que apenas uma equipe trabalhou coletivamente. Os demais, dividiram as questões e responderam sozinhos. Pretendo retomar e falar sobre a diferença na produção em equipe na qual todos são beneficiados. Introduzi alguns conceitos de acentuação e pontuação com exemplos, importantíssimos para a fruição da leitura. Em seguida, fizemos a leitura coletiva. Houve o intervalo e depois eu fiz a leitura do outro capítulo e eles fizeram um registro verbal e não verbal que deverá ser retomado para explicitar o que cada um pensou e retratou. Fomos visitar a sala do 6º ano, eles fizeram algumas perguntas como : Quantos livros já leram(alguns), o que fazem na sala</p>

		<p>presente que eles confundem ao ler. Leitura em grupo do capítulo: A história de Wendy. Análise discursiva das posições-sujeito, interdiscurso, dito e não-dito. Leitura feita por mim do capítulo: As crianças são raptadas. Se sobrar tempo, visitar outra sala para uma entrevista coletiva. Tarefa: Leitura do capítulo: Você acredita em fadas?</p>	<p>laboratório(pesquisam ,leem, fazem atividades e jogam no computador depois que terminam. Deixaram bem claro que primeiro vem a obrigação e depois a diversão) se fosse para encenar um livro qual seria( eles responderam prontamente Peter Pan), o que estão aprendendo que servirá para a vida toda( ler pode ser uma atividade prazerosa e é fundamental). Ao final, pedi a palavra e expliquei alguns pontos como: o que realizam, quem eram aqueles alunos( 7º, 8º e 9º anos que não gostavam de ler e apresentavam dificuldade na leitura e escrita) e as expectativas com relação à aprendizagem.</p>
13º	<p>14/04/2016 Horário inverso</p>	<p>Preparação da cena: A Terra do Nunca com os personagens principais para encenação no dia do livro. Faremos uma amostra da constituição histórica do livro por meio das condições de produção e da caracterização os principais personagens para dar efeito de sentido à obra e ao fundo, um cenário da Terra do Nunca.</p>	<p>A direção e coordenação pediu que ficasse com eles, haveria uma reunião com os pais sobre a horta escolar e que os alunos ficariam ociosos. Então, reuni-os na biblioteca para ensaiar. Fizemos três árduos ensaios e depois lançamos uma torta deliciosa que havia prometido levar para eles. Foi um momento muito descontraído. Participaram três alunos de outras salas( os gêmeos e o menino que fará o papel de Bico) pois são mais de dez personagens e tem também a narradora.</p>
14º	<p>20/04/2016</p>	<p>Preparação do cenário, das roupas e ensaio geral no ambiente da apresentação alusiva ao dia do livro (18 de abril). Apresentação deles e de outras turmas. Recolher os cadernos de</p>	<p>A apresentação esteve melhor do que esperava. Todos decoraram suas falas, mas deveríamos ter usado o microfone. Pretendo mostrar o vídeo como ficou e regravar novamente para um treinamento ao evento do final do</p>

		desenho e de anotações para organizar as retomadas do que ficou pendente.	ano.
15º	27/04/2016	<p>Pontuar algumas questões do trabalho coletivo para que os alunos percebam a importância da atividade realizada em equipe. Retomada de alguns capítulos para funcionar como retorno. Questões discursivas do capítulo lido em casa trabalhando as posições sujeito, o dito e não dito, o interdiscurso e o Real x Imaginário.</p> <p>Nome do capítulo: <b>Você acredita em fadas?</b></p> <p>Vocês acreditam em fadas? É possível ter fadas no mundo real? Por quê? O que este título sugere? Do que trata o capítulo? Quem são os personagens principais? Como agem? Qual a grande sacada deste episódio?</p> <p>Leitura coletiva do navio pirata e resumo feito por eles ali mesmo para que seja retomado no próximo encontro no qual irei começar a trabalhar a estrutura sintática e semântica do resumo.</p> <p>(Ir questionando as ações dos personagens para dar uma visão geral do enredo ao mesmo tempo colocando fazendo gestos</p>	<p>Fizemos um feedback pelos capítulos do livro. Eles foram lembrando e resumindo os que não haviam feito. Foi uma tarefa árdua. Assistimos ao vídeo da apresentação. Lemos o navio pirata que havia ficado para tarefa e eles não leram. Resumiram. Analisamos os capítulos que tem ilustrações ou não e eles disseram que a figura ajuda a explicar ou imaginar. Disseram também que os sem ilustração é para deixar os leitores curiosos. Desenharam como acham que deveria ter sido a ilustração. (Escolheram o que quiseram, mas estranharam o fato de ter que fazer diferente e não tentar copiar o mesmo.) Cada um gravou suas falas novamente do</p>

		<p>de interpretação como : <b>Efeitos de Verdade</b>, do Bem x Mal com relação às atitudes de Gancho ao capturar as crianças; <b>posição sujeito</b>, com relação às respostas que Wendy dá e que provocam o equívoco, o deslize[pedindo aos meninos que morram como verdadeiros valentes – lutando e não se entregando como Gancho esperava]; <b>interdiscurso</b>, no momento em que se menciona a escola que Gancho estudou ;<b>aparelho ideológico do Estado</b>, rei da Inglaterra pois o sujeito no caso Gancho, está comprometido com o histórico e o ideológico e odeia o rei(estão silenciados os motivos).Tarefa: leitura e resumo do capítulo: Ou gancho ou eu.</p>	<p>teatro, agora falando ao microfone. A professora de História esteve lá. Disse que alguns alunos melhoraram, mas que um em especial não produz nada em sua aula. O aluno estava presente e ouviu tudo. Achei constrangedor expor o aluno perante os colegas. Além do mais, ele tem melhorado muito. Seu ritmo é mais lento, mas sua produtividade impressiona.</p>
		<p>Enquete da leitura. Leu ( ) Não leu( ) Comentário discursivo do capítulo: O que acontecia no capítulo anterior? E agora? Quem aparece? Como? E depois disso? Qual a próxima cena? O que acontece depois? E daí? Como isso acontece? E depois? Enfim, o que acontece? Trabalhar a questão do <b>interdiscurso</b> (quando se refere a Wendy como uma mulher que dá azar à bordo e precisa ser atirada ao mar</p>	<p>Fizemos a enquete sobre a leitura. Nenhuma novidade. Apenas um menino e uma menina leram. Leonardo, um dos que leu, deu um show. Explicou tudo sobre o capítulo e ainda contou a história bíblica de Jonas citado na história. Os colegas o chamam de NERD. Ele explica e se justifica dizendo</p>

16º	04/05/2016	<p>como na passagem bíblica de Jonas- mostrar on line o que diz) ; <b>posições-sujeito e discurso</b>( Gancho- autoritário e superior em armas e tamanho e Peter lúdico quando afirma que é a alegria e a juventude e inferior em tamanho e armas); <b>efeitos de verdade: Bem x Mal</b>(comparece aqui a punição para os maus e absolvição para os bons,a maioria dos piratas morrem inclusive Gancho, mas capitão Starkey se salva é capturado pelos índios e vai cuidar dos curumins-índios pequenos e Barrica é capturado por um navio e vai percorrer o mundo contando a história de Peter Pan).Mostrar a estrutura do resumo que consiste em :</p> <p>1- Dividido em parágrafos(Mínimo 3); 2- Evitar repetição de palavras; 3- Correção das palavras(dicionário);4- Ponto final e vírgulas nas pausas; 5- Letra maiúscula no início e nome próprios. Escolher um resumo e pedir que o colega à lápis, faça os apontamentos. Devolução e correção. Tarefa: Leitura e resumo do navio pirata.</p> <p>(Os resumos vão servir para escrever a história final, é o ponto de partida para a versão que irão produzir e encenar).</p>	<p>que gosta de ler e fazer as tarefas e por isso, está sempre por dentro de tudo. Passei um vídeo ilustrando a passagem de Jonas e fiz as seguintes considerações: É possível acontecer o que foi tratado no filme? Deus castiga? A maioria acredita que não. Outro Leonardo contou um episódio interessante de desobediência como o de Jonas: a avó o chamou para ir à igreja. Ele não foi, preferiu ir pescar com o pai. O pneu furou e vieram empurrando tarde da noite. Podia ter obedecido à avó. Conversamos sobre as escolhas da vida e muito mais. Entreguei a técnica da correção dos resumos. Corrigiram dos colegas e depois refizeram os seus. Fizemos a atividade sobre o tempo verbal. Li com eles o trecho do livro que apresenta o pretérito mais que perfeito e o futuro no mesmo parágrafo e mostrei a diferença. Explicaram o que desenharam e produziram um texto da cena desenhada.</p>
-----	------------	--	---

17º	11/05/2016	<p>Reiteração de pontos do capítulo anterior como o gesto de interpretação de Peter, Capitão Starkey e Barrica (são salvos, graças às atitudes que realizaram) e Gancho e os demais piratas (são mortos e condenados). Discussão do capítulo lido em casa. A volta para casa. que mais pode ser percebido? Falar da projeção do imaginário do personagem (Peter-torce para as janelas estarem fechadas quando as crianças chegam como aconteceu com ele; sr. Darling- se fecha na casinha da cachorra depois que as crianças vão embora como se fosse um castigo.) O que seria a expressão: as janelas se fecharam? E as portas? Isso já aconteceu com vocês? O narrador chama as crianças de egoístas com relação à mãe. Por quê? As mães fazem isso? Se fosse você perdoaria? O que é ser egoísta? Como é a postura de vocês como filhos? Como termina? Resumo. Correção pelo colega do mesmo, seguindo as normas de paragrafação, pontuação, ortografia. Leitura coletiva do último capítulo do livro.</p>	<p>Fizemos um feedback do capítulo anterior para discutir alguns pontos com relação à Wendy ter sido amarrada no mastro do navio e ser comparada com Joana D´Arc. Em que circunstância? Por quê? Quem foi ela? Joana foi alguém que muito lutou pelo que acreditava. Deu a vida por uma verdade . Foi queimada viva por ser considerada bruxa ao revelar que tinha visões. Sua relação com Wendy é que ambas honravam seu país e foram amarradas para o sacrifício. Sorte de Wendy foi ser salva pelo herói Peter. Ao discutir o capítulo : A volta para casa, colocamos a questão das janelas fechadas para Peter quando volta para casa, representa a metáfora de que sua mãe não mais o esperava, ela o tinha esquecido, pois havia outro bebê no seu lugar. Lemos coletivamente o último capítulo. . e enquanto os ouvia, pude perceber que já conseguem dar pausa à fala do narrador e também em dois momentos, compareceu o tempo verbal pretérito mais que perfeito e o aluno que estava narrando, pronunciou corretamente. Um acontecimento que me surpreendeu foi que eu solicitei que se quisessem doar o livro presenteado por mim para a biblioteca, a maioria não vai doar, querem que fique de recordação, lembrança minha. Alguns perguntaram: o que livro iremos ler agora? Aproveitei e distribuí alguns livros que adquiri relacionados aos eixos temáticos : aventura, magia e comédia para que pudessem ler em casa e que auxiliarão na montagem da cena : uma outra</p>
-----	------------	---	--

			<p>versão de Peter Pan. Aconteceu um episódio triste, uma das alunas já vinha mostrando desinteresse pelo projeto e agora desistiu. Conversei muito com ela e me disse que não se sentia motivada a ler e fazer as atividades propostas. Entreguei um livro de magia e ela disse que se gostar, vai ler.</p>
18º	12/05/2016 Noite	Filme: Peter Pan.	<p>Tivemos que conversar com alguns professores e passar o filme durante o dia , pois, dois alunos não poderiam vir à noite.</p> <p>Eles ficaram muito envolvidos que nem lembravam da pipoca e do refrigerante até o meio do filme. Comportamento bem adverso do filme anterior (Em busca da terra do Nunca), exibido no dia 24/02/2016. Queriam saber sobre. Mas por outro lado fizeram comentários interessantes como: Peter Pan é feio, ou seja, imaginava ele diferente. E começaram as observações: não teve o episódio do remédio que tinha no livro, não teve o da perseguição da sombra no livro, o nome da terra do nunca é ilha encantada, e assim desfilaram os comentários e comparações que retomarei no próximo encontro. Anotei e vou instiga-los a analisar e comparar.</p>
			<p>Fiz a enquete do filme, a maioria gostou mais ou menos, um disse que não gostou porque preferia que os personagens fossem de verdade e não em desenho. Conversamos a respeito das cenas serem diferentes do livro, uma aluna colocou que isso é muito bom porque “ser repetido não dá</p>

19º	18/05/2016	<p>Perguntas a respeito do filme.</p> <p>Condições de produção estreitas e amplas do filme.</p> <p>Questões do dito e não-dito : O que tem no filme que comparece também no livro? E vice-versa? Como o dito é dito no filme?</p> <p>Passar em revista os capítulos do livro para mostrar o que tem no livro que não compareceu no filme. Levando em consideração que cada um explora determinado aspecto, por exemplo, o livro possui muitas descrições que comparecem no filme em forma de imagens, uma cena pode conter dois capítulos compactados nela. Descrição dos principais personagens: descrição física e comportamento.</p>	<p>graça e que se são autores e diretores diferentes isso é natural". Ressaltei que cada um explora determinado aspecto. Às vezes dois capítulos estão compactados numa única cena do filme pelo fato de ser mais breve. Falamos também sobre os personagens, a forma como eles aparecem no filme e eles disseram que o nome da Sininho é Tirilintintim e que só é possível identificar os gêmeos, nos meninos perdidos, que moram na Ilha Encantada(nome da Terra do Nunca )no filme. Comentamos a respeito de como Wendy desperta ciúme nas personagens femininas(Tirilintintim, princesa Tigrinha e as sereias da lagoa) e por isso, é perseguida pelas mesmas. Vimos também que o filme explora um aspecto interessante que é o fato do pai da Wendy querer separar ela de quarto porque ela estava crescendo e contando histórias fantásticas aos irmãos sobre Peter e é justamente por essa razão que ela vai embora, porque o nosso herói propõe que lá ela não vai crescer. Relatamos também que foi interessante o fato de Wendy ter costurado a sombra apenas nos pés, um aluno, disse que se costurasse no corpo todo não seria sombra. Mostraram vários aspectos que comparecem no filme diferentes do livro e acharam bem divertidos e tudo isso, relataram no depoimento por áudio que gravamos. Chamei a atenção para a cena do relógio durante a viagem, no qual Peter, Wendy e os meninos que estavam voando pousaram no relógio e alteraram a hora. Falamos a respeito da pontualidade britânica e ao</p>
-----	------------	---	---

		<p>Comparação entre o cenário imaginado e o descrito no filme.</p> <p>Efeitos de sentido: comparecem o BEM X MAL? HERÓI X VILÃO? O que acharam do final?</p> <p>Depoimento individual: descreva a impressão que teve das cenas do filme, quais as impressões que este deixou em você? Com relação ao livro em quais aspectos eles se identificam? (trabalho com a interpretação – o deslize de sentidos.)</p> <p>Ilustre uma cena do filme.</p>	<p>perguntar se sabiam por que britânica e em que país ficava Londres, tivemos respostas como: Estados Unidos, Europa, um aluno disse a senhora também não sabe, diga, e quando eu disse Inglaterra, brincando, ele afirmou que essa era a resposta que iria dar. Outro aluno lembrou do chá inglês, muito famoso o chá das cinco. Foi comentado a respeito da traição de sininho ao contar para Gancho onde ficava o esconderijo de Peter, por ciúme, porque o capitão prometera que ia capturar Wendy e levar ela embora de perto de Peter. Acharam interessante o fato de que os “vilões” fogem de barco e não se sabe se morrem. Ao ser questionados sobre o motivo, uma aluna alega que se deve ao fato de ser um filme infantil e não pode ter violência. Por fim, verificamos que surge uma ambiguidade pois ao mesmo tempo que dá impressão de que foi apenas um sonho, toda a aventura vivida no filme, pois, Wendy aparece cochilando na sacada quando os pais chegam da festa e vão até o quarto puxados pela cachorra-babá Naná; o barco que trouxe a filha mais velha e seus irmãos passa voando pela janela da casa dos Darling como se tivesse acabado de deixar os filhos e mais, o pai, a mãe e Naná também veem. É interessante que o pai de Wendy afirma ter vivido esta mesma aventura quando criança e termina com a menina crescida, casada e já mãe leva a filha para ver a mesma cena simbolizando que a história não começou com Wendy e nem vai acabar ...</p>
--	--	---	--

20°		Amostra da versão de Monteiro Lobato e Pedro Bandeira num quadro comparativo.	Não vai ser possível fazer esta etapa por conta do tempo e da quantidade de atividades a serem desenvolvidas ainda, deixarei os livros à disposição na biblioteca para a leitura.
21°	25/05/2016	Exibição do desenho animado de Peter Pan do You tube e a sua relação com o livro e o filme. Levar em conta, as condições de produção do desenho, o dito e não-dito e os efeitos de sentido que comparecem no mesmo. Revisitar a obra lida e assistida para detectar os eixos temáticos específicos de cada grupo por meio de questionamentos e exemplos como também criar nos grupos uma cena de cada eixo na forma de desenho ou por escrito.	Iniciamos falando das condições de produção do desenho, assistimos em seguida e depois fiz alguns questionamentos com relação ao início em comparação com o livro e o filme, quais os personagens que comparecem e os que não. Trabalhamos bastante as questões de semelhança entre as cenas e depois as diferenças sempre em relação com o livro e o filme. Deixei evidente que os efeitos de sentido sempre se remetem à paráfrase(já dito em algum momento no livro ou no filme) e o delíze é justamente a interpretação de quem produziu determinada materialidade discursiva. Fizemos o intervalo para o lanche e em seguida, pedi que se reunissem em grupos de acordo com os eixos temáticos para fazer um levantamento de uma cena de cada eixo no livro, no filme e no desenho. Foi muito produtivo. (Lembrando que o eixo magia foi extinto, porque fora escolhido pela Thamires- a menina que desistiu do projeto).Os grupos ficaram dispostos em três alunos cada eixo. Em seguida, pedi que pesquisassem na internet, cada um, uma cena referente ao seu eixo. As meninas optaram por encontrar frases de amor. Os meninos do eixo aventura tiveram

			mais dificuldade de encontrar, um aluno não conseguiu compreender que seria uma cena, encontrou apenas um trecho com a palavra aventura. Irei retomar.
22º	06/07/2016	<p>Momento de revisão: O que vimos até agora? O que assistimos? De que tratavam? O que mais foi possível observar? Do que mais gostaram? Do que não gostaram? O que gostariam que tivesse sido visto? Vamos assistir a um filme que vai mostrar os personagens na forma de humanos e vai esclarecer alguns pontos do livro. Filme: A origem da lenda.</p>	<p>Este momento aconteceu após um período de greve e os alunos estavam dispersos e muito esquecidos. Lembraram apenas que se tratava de ação, romance e aventura, que os personagens principais eram Peter Pan, Wendy e o capitão, do episódio da Lagoa das Sereias e da Casinha. Estou sentindo necessidade de fazer nova retomada quando as férias terminarem.</p>
23º	03/08/2016	<p>Retomarei essa atividade começando pelo livro. Pedirei que aleatoriamente comentem sobre o que tratava cada capítulo, não necessariamente em ordem de apresentação, mas, se não lembrarem, solicitarei que consultem os arquivos, ou seja, os resumos que fizeram. Farei algumas considerações a respeito da importância que as anotações terão para a montagem da cena. Em seguida, farei questionamentos a respeito do último filme: Vocês gostaram? Por quê? Questões do dito: o que comparece no filme que já vimos? Como é dito no filme? E no livro ou no filme</p>	<p>Preparei uma dinâmica de boas-vindas com bombons, afixado um bilhete por escrito que cada aluno era muito importante para mim. Ao receber, ouvi de um aluno que eu era também muito importante para ele (já havia ganhado o dia). Perguntei o que fizemos até aquele momento, quais as conquistas, se havia mudado alguma coisa em virtude da leitura do livro e ao assistir aos filmes. No geral, disseram que aprenderam fazer resumo, que já conheciam algo de Peter Pan, mas que puderam saber mais, aprenderam a ler respeitando a pontuação; disseram também que ali ficavam mais à vontade e foi justamente neste momento que eu fiz uma inferência elogiando-os, dizendo que preciso deles, mas que havia algo me preocupando. Eu havia</p>

		<p>em forma de desenho? Não- dito: o que surge de diferente? Como é tratado? Falaremos da descrição dos personagens. Pontuarei questões como: Bem x Mal/se existe o /herói e o /vilão e como estão representados. Pedirei que citem uma cena marcante e por fim que escrevam o enredo do filme. Exibirei o desenho animado novamente para que estabeleçam as relações com os filmes e o livro.</p>	<p>montado na biblioteca, numa mesa redonda, as cadeiras em volta, um espaço no qual pudesse olhá- los nos olhos e sem acesso à internet, para dizer justamente que eles não conseguiam se desvincular do celular e que esse comportamento, de certa forma, estava prejudicando o andamento das atividades e dispersando a atenção. Gostaria de saber deles o que fazer para solucionar, estava aguardando sugestões. Disse que havia pensado em “decretar uma ordem” de confiscar os celulares à entrada, mas achei mais sensato consultá-los e juntos chegarmos a um consenso. Depois de algumas sugestões, ficou decidido que deixariam o celular desligado e alguns pediram para guardar na minha bolsa. Voltamos, então, para o laboratório de informática para darmos início às atividades. Comecei falando, quando falo do livro, o que vem à mente... Carla disse que era o episódio da casinha; Gabriel, quando Sininho pede para os meninos perdidos flecharem Wendy; Leonardo, quando João ensina as sereias a jogar bola; Beatriz, a luta de Peter com o Gancho e por último, Leonardo Conceição, que parece ter memória fotográfica, relatou, em detalhes, quando Peter ensina -os a voar, quando salva a princesa e quando Gancho trai Peter. Nesta atividade, aconteceu um fato curioso: eles confundiam as cenas do livro com o filme e diziam, mas isso aconteceu no filme, principalmente as cenas decisivas, como por exemplo, o desafio final entre Gancho e Peter. Em seguida, relembremos passo a passo, os capítulos que ainda não</p>
--	--	--	---

			<p>havia sido comentados e, neste momento, recorreram aos resumos feitos no caderno. Procurei incentivar a participar aqueles que ainda não haviam falado, pois se deixar, participam sempre os mesmos. Dei um tempinho para respirarem e jogarem no computador, pois estavam exaustos, logo foi o intervalo. Retornamos, exibi o desenho e estabelecemos relações entre ele e o livro. Perceberam que os meninos perdidos são em menor quantidade do que do livro, faltam vários episódios presentes no livro, outros são retratados de forma diferente e que comparece o episódio no qual Peter retorna, mas a janela da casa está fechada e a mãe tem outro bebê, o que justifica ele estar buscando sempre uma mãe. Depois disso, perguntei se haviam gostado do último filme que vimos e se lembravam de algo. Conseguimos estabelecer relações entre os ambientes apresentados no filme e eles puderam verificar que são opostos (Londres e a Terra do Nunca); falamos das questões das datas, que na Terra do Nunca era um século a menos com relação à Londres, /que estava parada no tempo. Conseguiram elencar os elementos mágicos, como a origem do pozinho, a montanha sagrada, o globo que ao ser tocado transportava para a terra do Nunca, sem volta, à Pedra filosofal que comparece também no filme de Harry Potter. Com relação aos personagens, perceberam que alguns se repetem, outros são diferentes e outros, ainda, não comparecem, como Wendy e seus irmãos. Puderam perceber</p>
--	--	--	---

			também que muitas coisas foram desvendadas, como a origem do pozinho mágico, como Gancho tem uma mão apenas, de onde vem tanto ódio de Peter por Gancho, o esquecimento de Peter... Por fim, lembraram algumas cenas que os marcaram, como: que vão ser jovens para sempre; a fidelidade de Tigrinha à Peter; que Peter foi ressuscitado porque tinha a missão de salvar o globo; como Gancho perde a mão e crocodilo engole o relógio que faz tic tac; quando Sininho é expulsa do mundo das fadas por ter salvo Peter do castigo por ter traído os magos e fugido da missão; a escalada para chegar à Terra Encantada... Como última atividade, propus que escrevessem o enredo e só então pude concluir as atividades do dia.
24°	06/08/2016 Sábado à tarde	Visita ao cine Xin, em Cáceres, para assistir ao filme em 3D: Era do Gelo-Big Bang e, posteriormente, discutir questões como tamanho da tela, sonoridade e efeitos de sentido produzidos durante a exibição.	O passeio foi um sucesso. Fomos com algumas professoras, a coordenadora da escola e alunos do projeto de intervenção, projeto de leitura e alunos das séries iniciais. Assistimos ao filme inédito, passeamos e tomamos sorvete.
		Comentários a respeito da visita. Gostaram? Todos conheciam um cinema? O que acharam das imagens em 3D? Quais as sensações? Há algo que remete ao que já vimos? E a outros filmes? Momento de construção da nova cena: definição de quem vão ser os personagens, como serão e a construção dos personagens, se vai	Os alunos gostaram muito do passeio e do filme. Pena que nem todos puderam ir. Uma das meninas nunca tinha ido a um cinema e assistido a um filme 3D. Disseram que os óculos estavam folgados e caíam e que se os tirassem, os olhos doíam. Disseram também que dava a sensação de que estavam lá, participando junto com os personagens e dava um pouco de medo. Um deles disse que

25º	10/08/2016	<p>haver animais e se eles falam (fábula), trabalhar os efeitos metafóricos, ou seja, os deslizamentos e os deslocamentos possíveis de sentido (polissemia). Como será a descrição do cenário, como gostariam que fosse a história, contada de outra forma ou uma nova maneira de dizer; o que ficou silenciado nas diversas materialidades vistas. Tomar os eixos temáticos como parâmetro para essa elaboração da cena em grupo (um grupo para cada eixo) e definir como serão inseridos na organização da peça. Ver questão de figurino, distribuição de personagens e confecção do convite.</p>	<p>desviava das cenas, parecia que ia “pegar ele”. Outro disse também que sem o óculos ficava embaçado. Outro ainda afirmou que achou tudo muito louco e que parecia que estava de noite. Quanto aos efeitos de sentido em relação ao que já vimos, que a personagem do filme Bank se parece muito com Peter, porque tem uma faquinha louca e tenta fazer justiça. Disseram também que comparece no filme uma fonte que rejuvenesce muito parecida com a Terra do Nunca. Disseram ainda que apresenta uma relação com o filme Tarzan. Depois das discussões, partimos para a construção da nova cena: Disseram que vai haver um animal apenas- o crocodilo - e que não vai falar... Fizeram uma seleção de quais serão os personagens, irão inserir alguns modernos em substituição aos do século XIX e pretendem inverter o final. Conseguiram que todos os eixos comparecessem de forma harmoniosa e esboçaram um final. Já nos pronunciamos com relação aos figurinos e aos objetos que precisam ser providenciados e ficou decidido que o convite seria: A terra do Nunca.</p>
26º	17/08/2016	<p>Montar a cena por escrito com eles, definir mudanças necessárias e os ajustes a serem feitos por eles. Atribuir o efeito de fecho à cena.</p>	<p>Foi um sucesso, decidiram incrementar com personagens modernos mas sem perder “ o fio da meada”, ou seja, manter traços das versões lidas(efeitos de sentido), acharam pertinente interagir com o público e mantiveram nítidos os eixos temáticos: amor, comédia, magia e aventura, assim como, num determinado momento, os personagens(bons e maus) se</p>

			uniram para realizar um feito heroico, esquecendo suas diferenças...
<b>27º</b>	24/08/2016	Redação propriamente dita da peça, ajustes finais, leitura em voz alta para verificar últimos detalhes e mudanças. Impressão da peça e primeiros ensaios.	Durante a leitura, perceberam que havia necessidade de alguns ajustes ou mudanças. Foram distribuídas as falas e os personagens ainda estavam dispersos . Foi preciso pegar uma narradora emprestado de outra sala, pois as falas ocuparam todos os alunos. Aos poucos foram se ajustando, mas ainda estavam muito presos ao papel.
<b>28º</b>	14/09/2016	Confecção do cenário dos convites e ensaios com microfone.	Os convites ficaram perfeitos, falta ainda a organização das apresentações, lembrando que é um evento anual, do projeto de leitura, envolvendo todos os alunos da escola.
<b>29º</b>	28/09/2016	Gravação de um vídeo em que os alunos falarão sobre os resultados do projeto, bem como o que aprenderam durante os encontros. Escolha da frase sobre Peter Pan para o convite. Ensaio Geral acompanhado de um lanche.	Escreveram frases significativas demonstrando sempre a alegria do personagem, sua ousadia e coragem. Foi difícil escolher a melhor para o convite. Vou fazer cartazes com as outras e divulgar oralmente durante o evento.
<b>30º</b>	04/10/2016	Momento de divulgação do evento.	Fomos á rádio Vale FM conhecer entregar o convite, fomos às escolas, divulgamos nas salas, fizemos um lanche e voltamos para casa. Foi um dia muito produtivo
<b>31º</b>	24/11/2016	Apresentação da peça: Peter Pan – Era 2016, criada por eles e encenada no evento da escola.	

## ANEXO 02

## CRONOGRAMA

<b>Mês e ano</b>	<b>ETAPAS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>NÚMERO DE ENCONTROS E HORAS</b>
Outubro de 2015	1ª	Conversa informal, enquete e proposição do projeto	01 encontro  (4 horas)
Novembro de 2015	2ª	Pesquisa com os alunos sobre temas de interesse	01  (4 horas)
Fevereiro de 2016	3ª	Boas –vindas e uma reflexão por escrito das expectativas sobre as atividades que serão desenvolvidas	01  (4 horas )
	4ª	Levantamento das condições de produção estreitas e amplas do livro Peter Pan, por meio de pesquisa e do filme “Em busca da terra do Nunca”	Pesquisa feita em outro momento na escola.  (4 horas)
Março e abril de 2016	5ª	Leitura de cada capítulo de Peter Pan, seguida dos apontamentos dos	10 encontros (40 horas)  17 capítulos sendo

		alunos constituindo sentidos diferentes (de acordo com a posição discursiva de cada um) para a compreensão do funcionamento ideológico do sentido.	alguns lidos em casa e os menores lidos no mesmo encontro
1ª semana de março	Capítulos do livro:  (leitura pausada e em voz alta, seguida de apontamentos e discussão a fim de constituir sentidos diferentes em cada cena havendo uma inscrição dos sujeitos)	Peter entra em cena	04 horas
Leitura em casa	2º capítulo	A sombra	04 horas
2ª semana de março	3º capítulo	Vamos, vamos	
Leitura em casa	4º capítulo	O voo	04 horas
3ª semana de março	5º capítulo	A ilha vira verdade	

4ª semana de março	6º e 7º capítulos	A casinha A casa debaixo da terra	04 horas
5ª semana de março	8º e 9º capítulos	A lagoa das sereias Pássaro do Nunca	04 horas
1ª semana de abril	10º e 11º capítulos	O lar feliz A história de Wendy	04 horas
2ª semana de abril	12º e 13º capítulos	As crianças são raptadas Você acredita em fadas	04 horas
3ª semana de abril	15º capítulo	Dessa vez é o Gancho ou eu	04 horas
4ª semana de abril	17º capítulo	Quando Wendy cresceu	04 horas
Maio de 2016	6ª etapa 1ª semana	Apresentação e sugestão de leitura das outras versões do livro.	01  (4 horas)
	7ª etapa 2ª e 3ª semanas	Exibição da versão cinematográfica do livro, seguida de discussão, a fim de provocar a percepção das	02

		<p>relações entre a leitura do livro e do cinema.</p> <p>Apresentação da mais nova versão do filme para ser assistida em sala de aula em outro momento com a professora de língua portuguesa.</p>	(08 horas)
	<p>8ª etapa</p> <p>4ª semana de maio e 1ª semana de junho.</p>	<p>Elaboração do produto final</p>	<p>02</p> <p>Algumas atividades como elaboração do texto, revisão, confecção de roupas, cenário, os convites alternando sala e tarefas que serão realizadas em casa.</p> <p>(10 horas)</p>
<p>Junho</p>	<p>9ª etapa</p> <p>2ª semana</p>	<p>Auto avaliação</p>	<p>01</p> <p>(02 horas)</p>

### ANEXO 03

**QUESTIONÁRIO SOBRE OS EIXOS TEMÁTICOS ESCOLHIDOS: MAGIA, AMOR, AVENTURA E COMÉDIA.** (Cada grupo respondeu o correspondente ao tema escolhido por eles).

- 1) Quando surgiu este eixo temático e com quem?
- 2) Onde encontramos estes temas?
- 3) Quem fala sobre este tema?
- 4) Exemplifique livros e filmes que tratam destes temas.
- 5) Como você definiria seu tema específico?
- 6) Que elementos poderemos encontrar para compor o tema?
- 7) Qual o cenário ideal para representar seu eixo temático?
- 8) Desenhe uma cena que simbolize seu tema.

## ANEXO 04

### FRASES DOS ALUNOS SOBRE PETER PAN

Peter Pan é uma fábula de um herói que nunca quis crescer... (**Carla Eduarda**)

Peter Pan é um herói muito bom e seu mundo mágico é legal. (**Leonardo Furtado**)

Peter é um personagem que é muito divertido, não quis crescer, só queria ser criança... (**Gabriel Herculano**)

Peter é um rapaz que representa um herói para todos nós, principalmente para aqueles que acreditam em fábulas... (**Beatriz Fernanda**)

Peter Pan representa um personagem aventureiro que nunca quis crescer, só gostava de brincar... (**Leonardo dos Santos**)

Peter Pan é um personagem infantil que contagia os adultos. (**Maria Fernanda**)

Peter Pan é um cara da Terra do Nunca, muito legal e divertido que luta com navios piratas. (**Valter Bruno**)

Peter Pan era um menino que não queria crescer, e vivia em um lugar onde o tempo não passava, não tinha mãe nem pai, mas mesmo assim, vivia feliz. (**Luiz Miguel**).

## ANEXO 05

### REFLEXÕES DOS ALUNOS A RESPEITO DE CENAS RELACIONADAS AOS EIXOS TEMÁTICOS

#### Aventura

**Livro:** Peter está na pedra do abandono e o capitão chega com a princesa Tigrinha. Peter começa a lutar com Gancho, que escorrega e é salvo por Peter da boca do crocodilo e Gancho fura ele.

**Filme:** Quando Peter imita Gancho para soltar Tigrinha. Ele descobre que é Peter e começam a lutar. Surge o crocodilo que desarma totalmente Gancho (tem trauma dele).

**Desenho:** A parte que Peter está chegando à Terra do Nunca os piratas avistam eles e atiram na direção de Wendy com o canhão. Peter percebe e empurra ela para longe para salvá-la.

#### Comédia

**Livro:** A parte mais engraçada é quando estava voando e foi para a Terra do Nunca ( achou o capitão Gancho e brigaram de espada). Peter gosta de brincar com o capitão Gancho.

**Filme:** A parte em que o crocodilo Tic – Tac vai atrás do capitão e tenta comer ele, a outra parte é no final em que o capitão vai fugindo no mar e o crocodilo vai nadando atrás dele.

**Desenho:** A parte em que Gancho mete bala em Wendy e ela cai e também quando os meninos são raptados e Peter Pan imita o crocodilo Tic- Tac.

#### Amor

**Livro:** A parte em que Peter arranca um botão da camisa e dá para Wendy como se fosse um beijo.

**Filme:** A parte em que Sininho pega a bomba que estava no presente para Peter para explodir nela, salvando - o por amor e dedicação.

**Desenho:** Peter salva Wendy dos canhões e pega ela carinhosamente no colo.

### **Magia**

**Livro:** O pozinho mágico que faz voar as crianças.

**Filme:** Sininho e o pó de fadas, o Lago das Sereias, os efeitos na tela quando o capitão Gancho aparece, ela fica escura, tenebrosa.

**Desenho:** Aparece o pó de fadas.