

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DANIELA REISCHAK PEREIRA

**FANZINE NA AULA DE LITERATURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Bagé

2018

DANIELA REISCHAK PEREIRA

**FANZINE NA AULA DE LITERATURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

Bagé

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P436f Pereira, Daniela Reischak
Fanzine na aula de Literatura: uma proposta pedagógica de
incentivo à leitura e produção textual. / Daniela Reischak
Pereira.
220 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.
"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. fanzine. 2. autoria. 3. produção textual. 4. letramento
literário. I. Título.

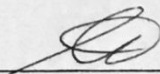
DANIELA REISCHAK PEREIRA

**FANZINE NA AULA DE LITERATURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
INCENTIVO À LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

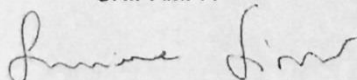
Dissertação apresentada ao programa de Mestrado profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 28 de junho de 2018.

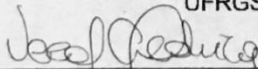
Banca examinadora:



Profª Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
Orientadora
UNIPAMPA



Profª Dra. Luciene Juliano Simões
UFRGS



Profª Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros
UNIPAMPA

Dedico este trabalho aos grandes amores da minha vida: minhas filhas Mariana e Helena e meu grande companheiro e maior incentivador Glauber Pereira.

AGRADECIMENTO

Assim como cada um dos singulares e únicos fanzines produzidos pelos meus alunos para essa pesquisa, encontrei pessoas que foram as mais especiais e singulares possíveis para que eu chegasse até aqui depois de dois anos de muita dedicação e ausência em vários momentos da vida.

Primeiramente, venho agradecer àqueles que foram fundamentais para a efetiva conclusão desse trabalho: meus alunos da Escola José Gomes Filho. Começo agradecendo aos alunos participantes do projeto-piloto, em 2016, que, a partir de sua experiência e colaboração, me fizeram perceber que era possível desenvolver um trabalho dessa amplitude em uma escola pública. Obrigada pelo carinho e participação de cada um dos alunos da turma 202.

Já aos alunos da turma 201, que foram os sujeitos essenciais da minha pesquisa-ação, serei eternamente grata por toda convivência durante os meses dedicados à execução desse trabalho. A vocês que estiveram comigo durante meses de muita dedicação e empenho, que ao longo de cada etapa concluída me mostravam o quanto estavam envolvidos e empenhados em fazer um trabalho de qualidade. A vocês que experimentaram aprendizado e o risco de assumirem sua própria escrita, sua própria história. A vocês que deram provas definitivas de que o sonho do professor pode aliar-se aos dos alunos e, juntos, demonstrar que é possível um futuro melhor para aula de literatura e para a educação. Muito obrigada.

À Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho pela permissão de fazer minha atuação como professora estender-se a de pesquisadora no efetivo cumprimento deste trabalho.

Aos colegas e professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas pela constante troca de conhecimento e experiências. Grupo em que a interação ultrapassou a formalidade de sala e as distâncias regionais sempre que foi necessário um apoio ou colaboração no cumprimento dos objetivos.

Aos meus colegas de escola, professores que se revelaram amigos e parceiros cada vez que me auxiliavam, seja na tarefa de cumprir com os objetivos em horários alternados, seja na montagem de equipamentos ou, ainda, na compreensão em períodos de angústia e ansiedade.

Agradeço à minha orientadora, professora Clara Dornelles que, com toda sua delicadeza e competência, me mostrou os caminhos para a realização e conclusão desse trabalho. Que me auxiliou a compreender que o crescimento profissional e humano se dá quando temos consciência das mudanças, quando estamos preparadas para agir com criatividade e, também, quando entendemos a complexidade da vida. Hoje, após a vivência do mestrado, me sinto uma professora mais completa.

Agradeço aos meus pais, Sergio e Geni, que são meus grandes exemplos e que assumem o incansável papel de pai e mãe das minhas filhas nos momentos da minha ausência e minha irmã, Roberta, que mesmo estando longe, sempre torceu por mim.

Por fim, meu maior agradecimento é para as pessoas mais importantes da minha vida e, também, as que mais estiveram ligadas a essa fase: minhas filhas Mariana e Helena e meu marido Glauber. Por elas, tive força e coragem para chegar ao final dessa etapa em que precisei me afastar de muitos momentos importantes. Ao meu marido porque é, sem dúvida, meu maior exemplo de profissional e companheiro. Obrigada por caminhar ao meu lado ao longo de cada etapa de incertezas e angústias, mas também de muitas descobertas e de aprendizado, sempre me fazendo acreditar na minha capacidade e me encorajando a seguir em frente. É contigo que divido a minha vitória.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre as possibilidades pedagógicas da aplicação de fanzines, caracterizados como publicação de ordem independente ou alternativa, aos conteúdos da disciplina de Literatura do Ensino Médio. O estudo desenvolve uma pesquisa-ação dedicada a analisar a criação de um fanzine como um processo que estimule a percepção das múltiplas possibilidades de leitura de textos verbais e não-verbais, a interação do aluno nas atividades de acompanhamento, interpretação e problematização da leitura visando ao exercício prático da escrita, junto ao segundo ano da Escola Estadual José Gomes Filho, em Bagé-RS. O principal objetivo é analisar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula. Busca ainda a formação de uma comunidade de leitores literários preparados para o desafio da escrita autoral (POSSENTI, 2002; SIMÕES, 2012) e multimodal. O trabalho visa, além da leitura, pesquisa e reprodução de textos, também a formulação de texto novo e ressignificado por parte dos educandos (GERALDI, 2011) em que se possa registrar indícios de consciência social ou humanização da literatura (CANDIDO, 2011). Para viabilizar o aprofundamento nas propostas, desenvolveu-se uma intervenção baseada na sequência básica de letramento literário (COSSON, 2014) que possibilitou o avanço do trabalho a partir de fases estruturadas que tomam como ponto de partida o conteúdo da poesia romântica para inserir diferentes gêneros textuais permitidos pela publicação. Nesse processo, são descritos a origem histórica e desenvolvimento dos fanzines (MAGALHÃES, 2014) na intenção de verificar sua condição enquanto espaço de livre expressão, criação e aprendizagem de literatura. A investigação se desdobra a partir das concepções de multiletramentos (ROJO, 2012) e da função social exercida pela linguagem para identificar meios de estimular os jovens à leitura e produção de textos e à consequente publicação de sua produção em um fanzine. A intervenção permitiu identificar que, do processo de preparação dos alunos até a montagem da publicação, houve espaço e estímulo para o surgimento de textos autorais, com claros indícios de autonomia criativa, tendo como autores sujeitos socialmente envolvidos em uma comunidade de leitores.

Palavras-chave: Fanzine. Autoria. Produção textual. Letramento literário.

ABSTRACT

This thesis presents a study about the pedagogical possibilities of using fanzine, a publication of independent or alternative order, integrated with the content of high school Literature curriculum. The study develops a research-action dedicated to analyze the creation of a fanzine, which is a process that stimulates the perception of multiple possibilities of reading verbal and non-verbal texts, the student's interaction in monitoring, interpretation and problematization of reading for the practical exercise of writing, among the students of the second year of a school called "José Gomes Filho", located in Bagé/RS. The main objective is to analyze the potentialities of fanzine development as a strategy and process to stimulate the formation of literary readers through textual production in the classroom. It also seeks the formation of a community of literary readers prepared for the challenge of authorial (POSSENTI, 2002; SIMÕES, 2012) and multimodal writing. Besides reading, researching and text reproduction, the work aims the formulation of new and resignified texts by the learners (GERALDI, 2011), in which evidence of social conscience or literature humanization can be registered (CANDIDO, 2011). In order to facilitate the deepening of the proposals, an intervention was developed based on the basic sequence of literary literacy (COSSON, 2014) which made possible the progress of the work from structured phases that take as starting point the content of romantic poetry to insert different textual genres allowed by the publication. In this process, the historical origin and development of fanzines are described (MAGALHÃES, 2014) with the purpose of verifying its condition as a free expression, creation and literature learning. The investigation is unfolded starting from the conceptions of multiliteracies (ROJO, 2012) and the social role exercised by the language to identify ways of stimulating the youth to read, to produce texts and consequently to publish their own production in a fanzine. The intervention allowed to identify that, from the process of students' preparation to the preparation of the publication, there had been space and stimulation for the emergency of authorial texts, with clear clues of creative autonomy, having as authors people socially involved in a community of readers.

Key-words: Fanzine. Authorship. Text production. Literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro Índícios de autoria.....	30
Figura 2 – Sugestão de gêneros no contexto de trabalho para produção do fanzine.....	46
Figura 3 – Localização da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho.....	60
Figura 4 – Resumo do Material Didático Autoral (MDA).....	64
Figura 5 – Leitura e debate dos textos trazidos pelos alunos.....	72
Figura 6 – Montagem do painel de gêneros e esferas de circulação.....	77
Figura 7 – Painel elaborado pelos alunos ficou exposto na sala de aula	78
Figura 8 – Frase de efeito Nº1.....	79
Figura 9 – Frase de efeito Nº2.....	79
Figura 10 – Frase de efeito Nº3.....	80
Figura 11 – Apresentação das frases de efeito.....	82
Figura 12 – Frase de efeito ilustrada da aluna 6.....	83
Figura 13 – Frase de efeito ilustrada do aluno 7.....	83
Figura 14 – Vídeo: Saiba aqui – O que é um fanzine.....	85
Figura 15 – Vídeo: Aprendendo a fazer zines.....	86
Figura 16 – Fanzine piloto – Grupo 1.....	87
Figura 17 – Fanzine piloto – Grupo 2.....	87
Figura 18 – Fanzine piloto – Grupo 3.....	88
Figura 19 – Fanzine piloto – Grupo 4.....	88
Figura 20 – Charge.....	104
Figura 21 – Modelo de boneco produzido pelo aluno 8.....	107
Figura 22 – Alunas apresentam projeto-piloto realizado em ano anterior	108
Figura 23 – Elementos presentes nos sete fanzines.....	110
Figura 24 – Gêneros presentes no fanzine.....	112
Figura 25 – Capa do fanzine O Literário – Castro Alves.....	113
Figura 26 – Contracapa do fanzine O Literário – Castro Alves.....	114
Figura 27 – Arranjo de textos com informações sobre o poeta.....	115
Figura 28 – Composição destaca palavras-chaves.....	116
Figura 29 – Arranjo do poema escrito pelo aluno.....	116

Figura 30 – Detalhe que reforça sentido social do texto publicado.....	118
Figura 31 – Poema autoral.....	119
Figura 32 – Gêneros identificados no fanzine.....	121
Figura 33 – Texto de abertura do fanzine Álvares de Azevedo.....	122
Figura 34 – Álvares de Azevedo entrevista autores do fanzine.....	124
Figura 35 – Álvares de Azevedo entrevista autores do fanzine II.....	126
Figura 36 – Texto de autobiografia do fanzine O Literário – Castro Alves	131
Figura 37 – Capa do fanzine piloto garante que a obra continua.....	133
Figura 38 – Autora fixa envelope com o poema original.....	134
Figura 39 – Trabalho inicia com autobiografia.....	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Inquietações de uma professora.....	15
1.2	Justificativa.....	17
1.3	Contextualização da problemática.....	18
1.3.1	Pergunta (s) de pesquisa.....	19
1.3.2	Objetivos (geral e específicos).....	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	O direito à palavra: a autoria.....	25
2.2	Consciência social: a literatura como um direito.....	30
2.2.1	Papel humanizador da literatura.....	31
2.3	Escola e multiletramentos.....	33
2.4	O fanzine: da marginalidade à escola.....	38
2.4.1	Algumas experiências com fanzines nas escolas.....	43
2.5	Letramento literário e escolarização da leitura.....	46
2.5.1	Sequência básica de letramento literário.....	50
3	METODOLOGIA.....	54
3.1	Um contato experimental - o projeto-piloto.....	54
3.1.1	Avaliação dos resultados do projeto-piloto.....	56
3.2	Metodologia da pesquisa de intervenção.....	57
3.2.1	A Pesquisa-ação.....	57
3.2.2	Contexto da intervenção.....	59
3.3	Procedimentos de intervenção.....	62
3.3.1	Geração dos dados.....	66
3.3.2	Prevendo resultados.....	68
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
4.1	Período de diagnóstico.....	70
4.2	Fase de motivação.....	78
4.2.1	Experimentando frases.....	78
4.2.2	De cara com o fanzine.....	85
4.3	Encontro com o romantismo (Fase de introdução).....	89

4.4	Construindo significados (Fase de leitura).....	94
4.5	Hora da produção (Fase de interpretação).....	105
4.5.1	Primeiro encontro.....	106
4.5.2	Segundo encontro.....	107
4.5.3	Terceiro encontro.....	107
4.6	Zineiros na escola.....	109
4.6.1	Evidências de autoria em texto multimodal.....	112
4.6.2	Consciência social.....	117
4.6.3	Evidências de autoria em textos verbais.....	120
4.7	Muito além do previsível: o nascimento de uma autora.....	130
4.8	O fanzine pedagógico.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

O sistema escolar tem sido alvo de elevado volume de críticas em função da recorrente insuficiência de leitura e interpretação de textos. O mesmo se diz da dificuldade de expressão em linguagem escrita como um efeito não combatido na escola. Como professora de Língua Portuguesa e de Literatura de escola pública há 18 anos, identifiquei que esta informação ainda que sempre tenha sido tratada sob o ponto de vista empírico, sempre esteve presente. Se é justo culpar a escola, ainda não sabemos. Mas que supõe uma situação incômoda para quem dela faz parte, disso não há dúvida. Não foram poucos, por exemplo, os momentos em que percebi avaliações de testes nacionais e de vestibulares serem utilizadas publicamente como provas irrefutáveis de que as escolas não têm avançado na preparação de alunos capazes de resolver suas questões de expressão. Resta, de tal perspectiva, a noção de que a escola não tem formado cidadãos conscientes de seu papel social, tampouco, hábeis na defesa de seus interesses ou dos interesses da coletividade onde atuam. Consciente de que esta informação exigia uma análise mais aprofundada também percebi que as repostas possíveis deveriam passar pela minha experiência docente, pela minha inquietação como professora e, seguramente, poderiam ser divididas com um amplo contingente de profissionais da educação.

Considerando que o resultado atual no setor é fruto de um caminho histórico de descontinuidade, destaca-se a importância da Literatura na escola e as condições atuais de sua oferta e aproveitamento, uma vez que se faz necessária uma ligação cada vez maior entre a prática escolar e as práticas sociais, nem sempre valorizadas no ambiente de sala de aula. Tal tema leva a uma perspectiva que investigue os recursos e possibilidades atuais do ensino-aprendizagem da leitura/escrita nas escolas estaduais de Bagé a partir da disciplina de Literatura. Contudo, na percepção de que o tema é muito abrangente, resolvi optar pelo estudo de um projeto que reúne recursos diversos, aplicado a uma turma específica da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho.

Nesta conjuntura elevam-se em importância as iniciativas capazes de unir premências como multiletramentos, produção textual, interação social e que, ainda por cima, consigam resgatar em sua prática um encanto nas relações entre estudantes e professores que anda ausente das salas de aula – uma realidade que soma frustrações entre profissionais e alunos. É nesse conjunto de necessidades

que escolhemos por concentrar as ações na aplicação de um projeto de leitura e produção textual a partir da produção de fanzines que, de acordo com MAGALHÃES (2013), são publicações alternativas surgidas entre simpatizantes de ficção científica ainda nos anos 1930. Na década de 1970, tornaram-se muito populares a partir da difusão livre de temas jovens e da contracultura com ampla circulação em meios estudantis e acadêmicos a partir de publicações reproduzidas em fotocópias. Primeiro, acreditando em seu potencial para incentivar a produção coletiva de significados novos a partir do debate dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, mas, acima de tudo, porque, com todo o histórico de veículo alternativo e viável, o fanzine proporciona a mobilização da capacidade criativa dos alunos na perspectiva de uma atuação social e de uma exibição individual/autoral que muito oferece à construção de uma identidade que é autônoma, mas, ao mesmo tempo, fortemente conectada ao grupo de pertencimento social. Esta escolha não foi aleatória ou fruto da busca por uma novidade passageira, é o resultado de vários projetos que busquei ao longo de minha experiência docente, como trato no próximo passo do trabalho.

1.1 Inquietações de uma professora

As relações possíveis entre leitura e escrita; a análise de sentidos entre as obras e a realidade vivida; o incentivo à produção textual sempre funcionaram como uma espécie de enigma e estímulo ao meu trabalho de professora. O resultado nem sempre positivo entre a oferta de conteúdos e as avaliações formais do sistema escolar nunca produziam um conjunto totalmente satisfatório quando eu avaliava a questão de interpretação de texto. Por isso elevou-se a preocupação sobre o real significado que os alunos extraíam das leituras, o que fica ainda mais preocupante quando percebemos que o mundo contemporâneo exige dos indivíduos múltiplas leituras e imediatos posicionamentos frente ao desafio do sucesso escolar e das oportunidades profissionais. Num ambiente de atuação onde predomina um conjunto de estudantes de baixa renda, proveniente de áreas geográfica e culturalmente menos privilegiadas, aumenta a tensão entre o objetivo do aprendizado e a perspectiva de que o estudante que melhor resolve suas questões de interação a partir da leitura e da interpretação adequada das situações propostas pode ter

melhores chances de constituir sua cidadania. Isso me levou a implantar em sala de aula algumas propostas diferenciadas para desenvolver os conteúdos de Literatura.

Até estabelecer a aplicação do projeto de um fanzine, busquei outros formatos de atuação docente para aproximar os alunos da leitura. Em 2003, na Escola Estadual de Ensino Médio Mario Quintana, apliquei um trabalho de incentivo à leitura de grandes clássicos da literatura. Os alunos eram convidados a narrar a sua obra escolhida aos demais colegas, com os recursos que tivessem disponíveis. Apesar de se estabelecer como critério de avaliação para a aula, a atividade não teve uma fundamentação criteriosa no sentido da produção científica. Mesmo assim, percebi que um conjunto considerável de alunos desenvolvia certo temor da leitura, optando até por perder a nota a completar o trabalho. Ao conjugar o esforço necessário e os resultados obtidos acabei desenvolvendo uma certa frustração pelo tema. Na mesma escola, em um período posterior, ainda tentei outro expediente: para responder às demandas dos jovens pela preparação ao Exame Nacional do Ensino Médio – o Enem – eu distribuía exemplares de revistas de jornalismo a fim de que os estudantes escolhessem e analisassem reportagens de seu interesse. Os alunos eram instados a produzir textos a partir da leitura e a resposta foi, então, bastante positiva.

Disposta a romper com o que considerei desinteresse dos alunos, em 2015, investi em uma nova prática escolar para incentivar leitura e escrita entre os estudantes, agora da Escola Estadual José Gomes Filho, onde vim a aplicar o atual projeto. Ela foi constituída na aplicação de um fanzine na turma do segundo ano com quem trabalhava a disciplina de Literatura. Ali, desenvolvi com os estudantes uma publicação sobre os autores do Romantismo. Esse trabalho se deu totalmente de forma intuitiva e sem detalhados conhecimentos teóricos, mas rendeu cinco fanzines que acabaram recebendo o nome de “O Literário”. Todo esse trabalho, embora tenha sido um grande momento de troca de experiências entre alunos e professora, serviu para revelar a dificuldade que os alunos têm de escrever um texto próprio e autoral, afinal o conteúdo dos fanzines ainda continuava a ser a reprodução de textos lidos. Contudo, a experiência traduziu um novo incentivo ao meu trabalho. Foi quando percebi a potencialidade do fanzine, tanto como instrumento de aproximação entre alunos e professora quanto canal efetivo de comunicação entre os estudantes, a comunidade escolar e, possivelmente, extra-escolar.

Assim, pensando em desenvolver um projeto abrangente não apenas para a formação de leitores, mas de leitores que se vejam incentivados ao desafio de escrever, foi que percebi que precisava ampliar a capacidade de escrita de meus alunos. Ao trabalhar a disciplina de Literatura em sala de aula, os professores se deparam, inúmeras vezes, com um grande problema que é a falta de estímulo do aluno para ler e produzir textos. Através dessa observação, nota-se que é preciso fornecer meios para integrar o aluno com a prática da leitura. A perspectiva, portanto, é que este trabalho possa contribuir na identificação de técnicas e atividades que venham no concurso de novas alternativas para a produção de cidadania e senso crítico a partir de um aluno capaz não só de ler o mundo que o cerca, mas de reescrever seu caminho a partir de critérios próprios e autônomos.

Entretanto, no trabalho de reunir informações para o projeto a que nos dispusemos, a atividade da professora da sala de aula encontrou-se com a orientação teórica, o que nos levou ao caminho de concepções que apontassem a leitura literária e sua abordagem como prática social. Nisso surge o letramento literário como base das atividades em função de suas especificidades frente às condições de existência da leitura literária. E mais, na linha de pensamento apontada por Cosson (2014), encontramos o processo de letramento que se faz via textos literários, cujas características incluem uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e o seu principal aspecto, que é o de assegurar o seu efetivo domínio. E isso passa a ser fundamental não apenas na escola mas em qualquer processo de letramento, tanto nas salas de aula quanto aqueles que se encontram em qualquer dos ambientes de interação social. Esta abordagem guarda bastante afinidade com o projeto de trabalho do fanzine, uma vez que pretendemos estabelecer um espaço de expressão a partir da leitura que leve à formação de uma comunidade de leitores e a uma produção textual que respeite a experiência dos alunos.

1.2 Justificativa

O professor do Ensino Médio, principalmente no ambiente de escolas públicas, tem em sua frente um desafio duplo no que diz respeito às questões da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Um deles é oferecer uma real contribuição contra as dificuldades encontradas pelos alunos na solução de tarefas

para as quais a vida vai exigir respostas corretas e posturas adequadas, como ler e escrever, tendo como instrumentos de trabalho os seus conteúdos obrigatórios. Outro é fazer com que os estudantes cheguem a resultados convincentes a partir de um processo criativo, agradável e que justifique o tempo que ele dispõe para aprender o que a escola considera ser o volume mínimo de sua aprendizagem.

E sabendo que nem sempre o ponto de vista da escola se assemelha à ótica dos estudantes, a atuação do professor reserva grande quantidade de esforços para fazer com que ambos, aluno e escola, acumulem as melhores experiências possíveis. O problema é que a relação entre os conteúdos trabalhados na escola e a realidade vivida por muitos alunos, em geral, se encontra distante. Uma das razões para a desmotivação, não apenas dos alunos, mas também de educadores, é a falta de condições para a finalização de seus projetos, a incapacidade de torná-los reais - para que se possa ver, sentir, tocar, mostrar e disseminar.

O educando, sozinho, não faz a transposição do conteúdo teórico que aprendeu com sua utilidade ou aplicação na vida. Cabe ao educador levar o aluno a relacioná-lo, no entanto, esse trabalho ainda continua na esfera teórica. Uma das maneiras para resolver questões como essa é transformar os conteúdos desenvolvidos nas aulas em realidade, apresentar o resultado na forma de um produto conhecido e que faça parte da sua vida. Algo que seja real como um fanzine. Algo que o aluno possa manusear, relacionar com outros meios igualmente presentes na sociedade. Assim, os assuntos estudados farão sentido. É uma metodologia que pode motivar, atrair a atenção, despertar o interesse, valorizar o aluno como produtor e mostrar que a escola consegue reservar espaços para valorização das experiências em comunidade. Assim, a escola se reforça como um centro formador de cidadania.

1.3 Contextualização da problemática

A pesquisa de intervenção do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (UNIPAMPA) foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho, situada em uma área de difícil acesso da Zona Norte da periferia da cidade de Bagé – RS que, a partir de sua sede, na localidade de Vila Brum, atende a outros cinco bairros circundantes numa área de abrangência distante do centro de Bagé, na direção de municípios como Dom Pedrito e Lavras do Sul.

Para a viabilização da pesquisa aplicada a uma turma de segundo ano houve a necessidade de delimitar o tema que remete aos desafios da docência de Literatura do Ensino Médio e o incentivo à produção textual em diferentes mídias. Tudo isso levando em consideração as práticas capazes de criar as condições para desenvolver os conteúdos de maneira criativa e participativa, pondo em contato construtivo a experiência conjugada de dois personagens básicos da educação: professor (a) e aluno (a).

A questão mais importante para este estudo é identificar as relações possíveis dos alunos com a leitura literária e a produção de texto no ambiente escolar e apontar se o fanzine pode ser um dos meios para que a escola intensifique a preparação dos educandos para enfrentar uma sociedade que exige cada vez mais um indivíduo capaz de interpretar o seu contexto e de interagir de maneira consciente.

A proposta do fanzine como veículo de expressão singular construído coletivamente pretende analisar o quanto a oportunidade de incentivo à leitura de temas do cotidiano dos estudantes pode resultar na interpretação e na produção de texto autoral, mas sobretudo, na ocupação de um espaço de manifestação diferente dos meios convencionais, como jornais e publicações de mídia comerciais. Como plataforma independente, o fanzine serviria como um meio de expressão que, pelos temas abordados, aproximaria autores de sua própria realidade e, assim, de uma consciência mais ampla de seu papel no grupo a que pertencem.

1.3.1 Pergunta(s) de pesquisa

Nesse contexto colocam-se os seguintes problemas:

Como incentivar a leitura e a escrita através de projetos e atividades nas aulas de literatura? A elaboração de fanzines possibilitaria a formação de leitores nas aulas de Literatura? A produção de fanzines a partir do estímulo à leitura literária pode resultar em ressignificação dos conteúdos a ponto de estimular texto autoral e maior consciência social?

1.3.2 Objetivos (geral e específicos)

A partir de então foi possível prosseguir com a elaboração dos objetivos do trabalho, partindo do geral que é:

Analisar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula.

A sequência do estudo se dá ao buscar contemplar os seguintes objetivos específicos:

- Verificar as condições e desafios para a formação de uma comunidade de leitores literários no contexto do Ensino Médio.
- Identificar as possibilidades de a leitura e a produção textual de fanzines permitirem criação de texto autoral e/ou multimodal.
- Analisar se o processo de produção textual dos fanzines escolares produz efeitos que evidenciem uma leitura consciente e a formação de leitor literário.

Começo a jornada pelo desafio de aproximar os alunos de escola pública de um projeto de leitura literária e de incentivo à produção textual no capítulo 2, dedicado à *Fundamentação Teórica*. Nele, deixo claros os conceitos e autores que vão dar sustentação às nossas abordagens sobre a própria produção de um fanzine e sua aplicação em um ambiente escolar, prevendo questões que vão da preparação de uma comunidade de leitores literários até à produção textual. Em vários momentos, busco esclarecer especialmente as características dos textos autorais, as suas possibilidades de produção de sentido e sua inter-relação com os múltiplos letramentos por vezes possíveis, mas sempre imprescindíveis à escola.

Ao apresentar o capítulo 3, dedicado à *Metodologia*, explico a escolha pela Pesquisa-ação como um método plenamente dialógico de atuação no ambiente escolar e com o qual posso lançar mão da análise de discurso como ferramenta para aplicar qualidade ao resultado do estudo. Esta seção descreve os passos para a escolha do tema, escola e turma, além de desdobrar os procedimentos adotados para coletar e discutir os dados. Mas acima de tudo, este espaço demonstra também informações que fizeram a experiência da intervenção transformar-se em uma oportunidade dinâmica de produção de conhecimento e de contato entre o grupo de alunos e a professora. Tal experiência é descrita a partir da adoção de uma

sequência básica de letramento literário que muito auxiliou na construção de uma densa rede de conhecimento, debate e colaboração.

Já no capítulo 4, introduzo a *Análise e discussão dos dados* num processo que foi desenvolvido simultaneamente no que diz respeito à descrição, problematização e análise dos dados. Uma vez descritas as fases de aplicação da sequência básica e seu avanço no sentido de apontar o evidente surgimento de uma comunidade de leitores literários na turma, foi também possível descrever os outros elementos correspondentes às questões de pesquisa. Na descrição e análise do trabalho dos fanzines, analiso evidências de texto autoral, de envolvimento efetivo da turma com questões de consciência social e o desempenho dos alunos com a construção de discursos multimodais, dado o tipo de proposta que destaca a presença de textos verbais e não verbais facilitados pelo arranjo gráfico e inclusão de ilustrações aos temas.

Apresentadas no capítulo 5, as *Considerações finais* apontam o resumo da análise e de suas principais descobertas ou constatações, tendo sempre por foco responder objetivos de pesquisa. Também resumo, naquele espaço, algumas questões surgidas no desenrolar da intervenção que podem servir como recomendação para a prática de projetos de leitura e escrita na escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em tempos de avanços tecnológicos e de hipereposição nas audiências dos veículos de comunicação de massa e eletrônicos via internet, várias questões são remetidas às escolas. A mais incisiva delas pretende descobrir se a escola atual tem competência para preparar os seus educandos para enfrentar um mundo que exige um indivíduo cada vez mais capaz de interpretar o seu contexto e de resolver seus problemas de expressão e interação social. Esse desafio se amplifica na mesma medida em que os conteúdos oferecidos pelas novas mídias possuem atrativos técnicos, formatos e propostas muito mais apelativos sob o ponto de vista da motivação do que os que se revelam nas tradicionais salas de aula. Mas muitas outras questões também são dirigidas aos professores e gestores educacionais interessados nas áreas de linguagem e ensino.

Talvez nenhuma dessas indagações tenha consequências tão importantes quanto a de preparar os alunos para interpretar as mensagens e conhecer as estruturas reproduzidas pela sociedade e pelos meios de comunicação social, o que pode determinar seu sucesso escolar ou futuro profissional. Esta análise, segundo Citelli (2002, p. 17), busca fugir de dois perigos inerentes a uma leitura superficial do tema: “De um lado, a adesão acrítica ao narcisismo tecnológico que tanto seduz como reduz, e, de outro, o repúdio apocalíptico, que responsabiliza os meios de comunicação de massa pela alienação que abastarda o saber e desfigura os valores humanos”.

O conjunto formado pelas disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa constitui-se em eficiente laboratório para a escola atual na preparação de um ser humano que obtenha uma leitura do mundo que o circunda. Isso significa dotá-lo de ferramentas capazes de ler, descrever seu cotidiano e se posicionar frente às descobertas.

E, se o caso é por em questão o papel do texto na escola, vale a pena lembrar o paradoxo destacado por Geraldí, quando contraria a função ultrapassada atribuída ao texto como fórmula de ler para escrever:

(...) a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado (...); tratar-se-ia de não mais perguntar 'ensinar o quê', mas 'ensinar para quê', pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido. (GERALDI, 2015, p. 144).

A partir dessa concepção, entende-se a função do texto na escola como uma modalidade de transformação, de produção de sentidos e de infindáveis possibilidades de criação em contraposição à ideia de uma leitura definitiva, como se o texto devesse ser utilizado exclusivamente como ferramenta para chegar à leitura. Sendo assim, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura se tornam primordiais para que isso aconteça, pois, através da linguagem é que os sujeitos se constituem, constroem suas identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo. Todos esses questionamentos são defendidos por Geraldi:

Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. (GERALDI, 2015, p. 35)

A partir destas leituras entende-se os motivos pelos quais a escola perde o leitor quando este chega ao Ensino Médio, pois os professores ficam presos ao ensino da literatura vinculada aos estudos de textos canônicos e a periodização literária. Por isso, precisa-se buscar ao longo do trabalho, aproximar o aluno de textos que sejam de seu interesse e do conhecimento que ele dispõe, de uma forma que se possa aliar a literatura clássica com a contemporânea. A experiência deve se dar não apenas na forma de leitura e interpretação, mas acima de tudo na produção de conteúdo novo a partir dos clássicos.

A leitura e a produção textual devem ser orientadas para que se deem em forma de comparação entre os tempos possíveis, os espaços vividos e, inclusive, mediante o exercício da imaginação e do imponderável. Com estes recursos, os professores poderão fazer com que seus alunos vivenciem experiências através da leitura de textos literários, cumprindo papel como mediadores de leitura no Ensino Médio. Para afirmar essa ideia, no que diz respeito à leitura e formação do leitor, os Referenciais Curriculares do Governo do Estado do RS destacam:

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo o texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009. p. 55)

Todas essas reflexões servem para enfatizar que a literatura realiza um discurso sobre o mundo e não deve ser estudada apenas através de aprendizagem dos elementos constitutivos das obras. Esta constatação leva à comparação com as práticas mais antigas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura que não tinham como objeto principal de trabalho o uso da linguagem.

O trabalho realizado em sala de aula, na maioria das vezes, não coloca o texto como elemento principal. Contudo, é imprescindível entender o livro como um parceiro, uma testemunha de diferentes épocas e lugares, tradutores da condição humana, dos seus conflitos, do mundo ao redor e distante. Para Cosson e Paulino (2009), o trabalho acaba se fechando no historicismo biografista que serve mais a uma espécie de consagração dos autores do que, necessariamente, à apreciação e aprofundamento nos seus textos. Assim, o que interessa para a ultrapassada prática de sala de aula é a soma dos conhecimentos sobre literatura, não a experiência literária.

Considerando-se que a experiência literária proposta por Cosson e Paulino se complementa na produção textual, é preciso que haja uma renovação em relação a essa proposta metodológica que analisa o aluno que escreve uma redação para um professor que somente a avalia. Para Geraldi, esse modelo de avaliação descaracteriza o aluno como “sujeito” e impossibilita-lhe o uso da linguagem. Isso por que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (2011, p. 128).

E prossegue:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.. (GERALDI, 2011, p. 128)

Com a intenção de formar uma parceria entre sujeitos e de dar ao aluno o direito à palavra, é que se propõe o trabalho com o fanzine em sala de aula, explorando-o como um recurso pedagógico de incentivo à leitura significativa, a partir da qual se dará a produção textual. A ideia de uma leitura significativa aqui aplica-se ao empenho do aluno e do grupo de leitores literários na discussão e apropriação dos temas lidos, a fim de embasar seu próprio texto. Através do planejamento e execução do fanzine o aluno se capacita a articular o seu discurso e, então, assume uma posição ativa na escola ou, até mesmo, no seu bairro.

No momento em que o aluno, através da produção do fanzine, consiga expor sua própria interpretação sobre o tema pesquisado, demonstrar apropriação de estilos literários e formular suas ideias e pensamentos através de seus textos, é fato que a sua voz tende a ser amplificada. E uma vez que seu protagonismo seja impregnado das experiências de seu grupo social de origem, esse aluno seria a representação do discurso de sua comunidade.

Nesse processo a escola ganha novos interlocutores. O que antes era só uma relação professor/aluno, agora se estende também para a comunidade, pois se abre um debate novo que inclui a identificação de interesses novos originados na vivência social do aluno. Para percorrer este caminho, assim como afirma Geraldí:

(...) não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, conscientes de que na linguagem se revelam as diferentes classes sociais. É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. (GERALDI, 2011, p. 130-131).

2.1 O direito à palavra: a autoria

No momento em que tem-se o texto como centro do trabalho a ser realizado em sala de aula, pressupõe-se criadas as oportunidades para aprender a: ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e nela intervir. Apresentada por Simões (2012), a consideração se complementa ao especificar que produzir textos de modo seguro e autoral não se dá apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em esferas públicas de atuação social.

Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (SIMÕES, 2012, p. 47)

No contexto atual, o letramento dá base às mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso. É função da escola, em especial, da educação linguística, nas aulas de português e literatura, ampliar o papel da escrita na vida dos estudantes, de forma que atribuam novos sentidos ao letramento. Por se dar no âmbito da linguagem, portanto, das ações sociais, a produção textual é fundamentalmente uma atividade sociointerativa. Ao produzir qualquer texto falado ou escrito, o autor estabelece relações concretas ou supostas com seu interlocutor. Produzir um texto é uma forma de dizer algo a alguém: “é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado.” (SIMÕES, 2012, p. 50).

A autora, num claro recurso à teoria bakhtiniana sobre comunicação discursiva, afirma que a autoria só se dará quando o aluno reconhecer funções para a escrita em sua vida, o que reforça a presença de um interlocutor, pois, enquanto isso não acontecer, a escrita não será sua. O que se pode complementar:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (...) Toda compreensão é preme de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

As práticas sugeridas por Simões (2012) para o trabalho de leitura e escrita na escola levam em consideração os princípios da fruição e da cidadania. Contemplamos a primeira questão em nossa intervenção ao considerar um diagnóstico da situação de contato do grupo pesquisado com a leitura. As sugestões de repertório de leitura, portanto, buscaram uma relação de viabilidade com o gosto ou afinidade com os interesses individuais e com as culturas coletivas presentes no grupo a fim de responder aos fundamentos da fruição, entendida aqui como um processo de apreensão de informações e de estéticas marcado pelo prazer, pela relevância dos temas e como um espaço de contato com outras formas de

expressão ou de ler o mundo, funcionando como instrumento importante para o engajamento do grupo de leitores literários. “Uma vez garantido esse encontro livre e pessoal, a fruição possibilita, também, um espaço para a convivialidade, oportunizada pela arte literária e pela expressão linguística” (2012, p.45).

Ao apresentar a cidadania como um princípio educativo que marca a copresença e interação entre os homens livres da “cidade”, a autora aponta que a escola é o espaço indicado para incentivar a solidariedade e a formação do senso ético para a participação. Assim, a escola é responsável por oferecer oportunidades para que o aluno adquira competências para exercer sua cidadania por meio da língua falada ou escrita. Várias são as formas de a escola contribuir com essa iniciativa. Por isso, o trabalho com a produção de fanzines ou outra modalidade de expressão formal em sala de aula é totalmente justificado, pois o aluno, ao promover sua publicação, estará ampliando suas oportunidades de participação social, o que implica um alargamento do exercício de cidadania.

É na união desses dois movimentos que o aluno forja seu ponto de vista, ensaia seu engajamento em um projeto formal de interação que deve resultar no encontro de uma linguagem inteiramente sua. Na figura do leitor encontram-se, agora, o autor e o interlocutor, como a confirmar que a leitura implica em responder ao que foi escrito e, a partir disso, assumir um ponto de vista próprio. Para Simões, esta autoria se caracteriza não só pela legitimação da voz do aluno, mas sobretudo pela responsabilidade que assume frente aos interlocutores e ao contexto social onde atua.

É nesse ponto que encarecemos o papel da Literatura como elemento de ligação entre a leitura, produção textual, autoria e produção de um fanzine. Para Cosson (2009), na leitura e na escritura do texto literário encontra-se o senso do que o autor denomina de “nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (p.17). O autor garante que a Literatura tem a capacidade de dizer o que somos e incentiva a desejar e a expressar o mundo a partir do ponto de vista individual.

E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (...) É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2009, p. 117)

Tendo identificado como indício de autoria o fato de que é preciso que o aluno assuma sua responsabilidade pelo produto de seu esforço, ou seja, pela formulação que ofereceu ao seu discurso, ainda julguei necessário outros passos mais firmes para apontar um horizonte onde se vislumbrem modos de categorizar e, assim, viabilizar a análise da autoria ou seus vestígios.

Encontrei em Possenti (2002) a indicação de que autoria implica uma singularidade, uma forma específica de manifestar o discurso, de propor as ideias na composição que seria mais importante do que o próprio texto em seu sentido gramatical porque revela a presença do autor no texto escrito. Nesse sentido, apontar singularidades e possíveis marcas para perceber como um discurso foi escrito e por que ele integra o perfil ou estilo de um autor é uma forma que Possenti encontrou de avançar sobre uma definição anterior de autoria formulada por Foucault, que partia de uma unidade característica identificada quando a um autor é atribuído um conjunto de textos referenciais ou, simplesmente, uma obra já construída, ou seja, só teríamos o autor quando tivéssemos uma obra a ele referida. Contudo, é preciso lembrar que meu desafio sempre se fez grande porque estamos abordando textos de estudantes cuja experiência na redação não configura propriamente o conjunto de uma obra. Assim, falar de unidade que remeta a algum tipo de estilo pode ser uma tarefa bastante incomum quando analisada sob o esforço de estimular a leitura e escrita em ambiente escolar:

Assim, de duas, uma: ou renunciamos a discutir esta questão - textos de vestibulandos e outros textos escolares - em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria. (POSSENTI, 2002, p.108)

Num esforço para assumir uma posição mais objetiva possível da noção de autoria de Possenti, é preciso compreender que sua concepção se baseia na subjetividade do texto, a partir de uma posição historicamente bem definida e consciente, portanto, dentro de um discurso que lhe dê sentido. O autor defende que os melhores textos são marcados pelo modo como foram feitos, ou seja, pelo “como” foram produzidos os sentidos. A essa postura ele contrapõe o texto que revela o “que”, ou seja, apenas seu conteúdo, sua suposta mensagem. A questão se resume aqui, segundo Possenti (2002, p. 109): “Trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.”

E é exatamente no caminho de encontrar uma alternativa para a questão que escolhi por adotar a concepção de singularidade proposta por Possenti, aqui entendida como uma peculiaridade proposta ao texto, uma forma especial de construí-lo, que sugere as marcas de seu autor. A essa característica, somamos a função do autor em assumir uma responsabilidade pelo texto e pelas peculiaridades conferidas. Esse será nosso passo inicial em uma proposta geral de identificar marcas de autoria nos textos analisados. A partir dela, da singularidade, vou detalhar a presença de duas categorias discursivas que dão base à teoria de Possenti: *“Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.”*

Por fim, parto no sentido de apontar a presença de profundidade no trabalho, o que para Possenti representa reunir características que revelem o saber pessoal articulado do autor a juízos de gosto. É preciso que se identifiquem, tanto quanto possível, marcas ou indícios de que o texto propõe conexões fortes entre o narrado e outros elementos da cultura, que demonstra densidade no conhecimento de exemplos ou elementos que constituem os personagens ou fatos descritos. “Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.” (POSSENTI, 2002, p.121). Todas essas noções foram reunidas em uma síntese conceitual que servirá como um mapa para identificar as características nos trabalhos dos alunos, concentradas na Figura 1. Os efeitos da análise desses dados sobre o trabalho efetivo dos estudantes poderá ser conferido a partir da seção 4.6 (Zineiros na escola).

Figura 1 - Índícios de autoria

Singularidade	Maneira específica de o autor se apresentar no texto
Tomada de posição	O autor se responsabiliza pela opinião ou perspectiva ligada ao contexto dos temas
Dar voz a outros enunciadores	Capacidade do autor dar voz a outras vozes que não a sua
Manter distância em relação ao próprio texto	Posicionamento sutil no qual o autor apresenta observações do ambiente, mas alheias às vozes que falam no texto
Densidade	Capacidade de estabelecer relações e conexões detalhadas, complexas entre tema, ambiente, cenários, personagens

Fonte: Autora (2018) - síntese de POSSENTI (2002, pp 106-121)

Tendo, então, apontado nossos caminhos no sentido de tornar mais objetivo nosso conceito de autoria e os passos a serem seguidos para identificá-la no trabalho, é importante resgatar o alerta de Cosson para que o papel humanizador da literatura seja efetivado: é preciso mudar os rumos hoje aplicados na sua escolarização, conforme poderemos aprofundar na próxima etapa de nossa abordagem.

2.2 Consciência social: a literatura como um direito

No passo em que consideramos o trabalho com linguagem uma atividade situada no campo da interação social, torna-se ainda mais pertinente que a literatura adote uma função central em nossa intervenção. Seu papel revela-se e eleva-se exatamente ao contemplar as possibilidades de abordagem crítica e de tomada de consciência a partir dos temas pesquisados e dos textos que deles devem emergir. Aqui destacando-se o elo estabelecido pela literatura em camadas como a leitura, produção textual e posição assumida pelo autor, tendo por base, também, o contexto social e concreto de sua produção. Essa escolha combina com o pressuposto de Geraldini (2011) quando situa a linguagem como um espaço onde se constituem as relações sociais e onde os falantes se tornam sujeitos. Assim, o autor destaca sua concepção:

Mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor ao receptor, a linguagem é vista como o lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41)

Ao definir o ambiente de nossa abordagem, encontram-se também indícios de uma crítica ao modo como atualmente são oferecidos o ensino de línguas e da literatura nas escolas, caracterizados apenas como conjuntos de normas fixadas a partir de regras a decorar. Ainda que esse não seja o objetivo de nossa discussão, extrai-se, entretanto, a noção de que a prática do ensino da literatura pode se conduzir a um trabalho menos alienado. Isso significa, conforme a defesa de Geraldi, fazer com que a exclusiva cobrança por conjuntos gramaticais dê espaços a práticas que levam à consciência de si e do entorno, ou seja, à consciência social. Assim devem ser considerados os trabalhos de alunos sujeitos de sua fala e do seu pensamento, porque integrantes, agora, de um modelo que pretende superar uma noção de saber como soma de informações. Ao construir seu conceito de trabalho não alienado, o autor pretende que se compreenda como prática pedagógica um incentivo a que o aluno consiga, num aproveitamento abrangente do processo de ensino-aprendizagem, agir sobre o mundo para transformá-lo e, com isso, alcançar maior liberdade. E para efeito dessa investigação, surge a necessidade de pensar o ensino da literatura como fator imprescindível e gerador na formação desse novo sujeito e de conceber a literatura como um direito social e humano.

2.2.1 Papel humanizador da Literatura

Identificando sempre a necessidade de uma fórmula inovadora capaz de atrair os jovens à leitura literária e à produção textual, a literatura centra-se como campo de conhecimento para nossos objetivos quando pensamos em resultados que permitam aos alunos situarem-se de forma esclarecida em seu tempo e espaço, mas acima de tudo de se reconhecerem como seres humanos. Desde já é coerente apontar as obras literárias, no âmbito de meu trabalho, e a literatura sob seu amplo aspecto geral como fator de humanização da sociedade. Nesse ponto é justo pensar a literatura como um agente para conquistas civilizatórias, como um direito humano.

Mas para que se possa chegar a esse entendimento, é preciso antes, partir de um pressuposto que contemple uma abordagem ampla do sentido e função da literatura. Para isso, buscamos uma concepção de Antonio Candido:

Chamarei de Literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as fórmulas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p.176)

Com esta abordagem, o autor sugere que é inerente à condição humana o fato de não poder viver um dia sem a necessidade de contato com algum tipo de fabulação. Essa dependência se aprofunda ao nível da sobrevivência quando o autor busca na analogia do sonho seu equivalente em termos sociais.

Para ele, sonhar todos os dias é para o homem tão evidente e inevitável quanto o fato de não conseguir passar um dia sem um momento de entrega ao universo fabulado. Tem-se, para Candido (2011, p.177), que todo o ser humano erudito ou analfabeto possui a capacidade da criação ficcional ou poética e que ela pode ser identificada nas mais variadas manifestações cotidianas, da leitura do jornal até a audição de canções de viola, aqui tão inerentes à literatura quanto a leitura seguida de um romance. Por isso, o autor defende que a literatura constitui-se em necessidade universal que precisa ser satisfeita, estabelecida no nível dos direitos mais elementares. Como direito e como influente poder humanizador, a literatura ainda figura como eficiente fator de equilíbrio social:

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do subconsciente e do inconsciente. (CANDIDO, 2011, p.177)

Ao mesmo tempo em que se reconhece o poder humanizador da literatura, é preciso entendê-la como resultado de um processo que é muito maior do que a organização de palavras em códigos. Uma determinada leitura assume um impacto maior na medida em que se entende o arranjo especial a ela conferida pelo autor ou autores e as propostas de sentido ali contidas. Assim, as obras literárias de todos os tipos e níveis promovem incorporações que enriquecem a percepção e visão de mundo. Então, entendemos por humanização a descrição apresentada por Candido:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 182)

Ao humanizar-se, portanto, o homem dá passos significativos no sentido de reconhecer-se a si mesmo perante a sociedade e de reconhecer a sociedade como espaço de interação com suas vantagens e incorreções. Essa capacidade de refletir sobre sua própria experiência em grupo e a capacidade de manifestar-se a respeito confere aos homens a possibilidade de alterar as realidades e contextos vividos. Por isso, entendo que a escolha da literatura, ao mesmo tempo como plataforma e fundamento mobilizador para a aplicação do trabalho com fanzines, torna-se mais coerente a cada passo, uma vez que reúne as características de um veículo de perfil reflexivo, conteúdos que se aproximam de sua realidade vivida e um conjunto de ideias que dão suporte à produção de texto autoral que estabelecem ligação com o meio social de seus autores. Contudo, é preciso abordar também as inúmeras possibilidades de produção de sentidos a partir de textos e outros recursos disponíveis em uma publicação que se ocupa de poemas e de outros gêneros textuais, além de imagens, fotografias e ilustrações.

2.3 Escola e multiletramentos

É preciso partir do pressuposto que o Ensino Médio é um período no qual os estudantes vivenciam um cenário de culturas juvenis e adultas específicas de sua época. Os estudantes lidam com decisões sobre o futuro profissional e, também, com questões de interação com a sociedade onde precisam expressar ideias com clareza, ser capazes de tomar decisões e argumentar, resolver problemas e conflitos. Tudo isso faz com que as escolas e seus professores reflitam sobre formas de como oferecer um aprendizado relevante. O docente deve promover o protagonismo do aluno como autor e proponente do seu próprio processo de aprendizagem.

Entretanto, é preciso estimular o conhecimento, atualização e saberes para a compreensão e uso competente de diversas linguagens, como meios de comunicação, idiomas, recursos multimídia, internet e veículos alternativos, no que se pode denominar de letramentos múltiplos.

Ao utilizar a expressão linguagens, aponta-se para a abrangência do aprendizado na área, que engloba não só a linguagem verbal, mas também as linguagens musical, visual e corporal. Isso significa que, pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Através desse conhecimento, Rojo (2012) informa que o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão atuante e que possa contribuir, ativamente, com as práticas sociais que escolhe ou para as quais é instado a participar:

(...) trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8)

A autora indica que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez no manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em uma reunião de pesquisadores dos letramentos, em 1996. No documento, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, (neste caso, motivados, em grande parte, pelas novas Tecnologias da Informação e de Comunicação –TICS), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presente nas salas de aula. Mesmo integrante de um mundo globalizado, a escola continuava caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p.12).

É com a evidente descoberta do quão ultrapassada a escola se encontra na abordagem de letramentos clássicos como a própria literatura (livros/leitura) que se percebe a distância existente entre a sala de aula e os multiletramentos. Ou, ainda, da gama infindável de recursos tecnológicos e novas linguagens oriundas da revolução tecnológica que dia a dia batem a nossa porta.

Falar em letramento/multiletramentos, portanto, significa que as práticas de compreensão e de produção de texto são partículas fundamentais e multidisciplinares do que se entende da experiência de aprender. Por isso, é responsabilidade da área de linguagens assegurar a formação de cidadãos leitores e produtores de textos, da mesma forma como é conveniente às sociedades contarem com sujeitos participativos, empreendedores e proativos. Dessa consciência surge a certeza de que o trânsito hábil pelas diversas formas de registro da comunicação se dá em todas as dimensões e pelos diversos componentes curriculares. Ao mesmo tempo, destaca-se a falta de preparação atual das escolas. Ora, se concordamos que a prática escolar está ultrapassada nos métodos expositivos e conteudistas, imagine-se o quanto cada aula, à luz das novas teorias dos multiletramentos, teria que se ressignificar.

E se o desafio se expressa também no sentido de técnicas capazes de concentrar a atenção e interesse do aluno, é preciso identificar desde já as vantagens da proposta de produção de um fanzine. Entendido neste contexto de desafios como uma peça com recursos suficientes para atrair os jovens à superação dos obstáculos na tarefa de ler e escrever, também prevê a conseqüente difusão de seus textos e esforços conjugados entre escrita e outras formas de produção artística, o que amplia a capacidade de unir modalidades interpretativas.

Na composição dos temas essenciais a que se dispõe este trabalho surge a necessidade de uma apresentação da questão da importância da leitura no sentido da construção de uma identidade individual a partir das experiências coletivas, uma vez que a inter-relação de leitura e literatura, se eficientemente trabalhada, constitui determinante instrumento para a construção e incentivo à cidadania. No referencial curricular do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em seu volume 1, tal perspectiva já é justificada:

Na leitura, o objetivo não é apenas a formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja o que circula em esferas públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo a sua história de leitor. (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 2009, p. 47).

No conjunto deste raciocínio, o aluno apropria-se de tais saberes, o que permite mobilizá-los criticamente para criar soluções pessoais para o enfrentamento

e a resolução de problemas em sua vida. Tem-se, portanto, que a produção de textos deve ser interpretada como uma atividade fundamentalmente sociointerativa. Quanto à tarefa da produção textual cabe à escola assumir funções comunicativas, ser o meio para que a palavra de cada um tenha lugar no debate social letrado. Para isso, o aluno deve não apenas ler, mas produzir textos novos (GERALDI, 2015). Assim, o professor e a escola são responsáveis por oferecer oportunidades para o aluno enfrentar situações e desenvolver habilidades para resolver seus problemas no vasto campo da vida em sociedade.

A grande questão é que em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à rotina de trabalho. Já o ato de ler como forma lúdica e prazerosa, como meio de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco debatida, quanto mais concretizada. Parte da explicação para este desperdício resulta invariavelmente na imposição da leitura do livro didático e das leituras idealizadas pelo professor, e não escolhidas pelo próprio estudante, no que corresponde ao universo cultural dos alunos conforme sugerem as práticas de multiletramentos. Tal realidade torna-se ainda mais árida quando se pressupõe que posturas formais isolam a produção do aluno a uma mera reprodução do texto lido, cujo objetivo inicia e termina em sua conclusão - numa descrição frágil e insuficiente, petrificada pela própria desatenção do professor. A situação remete ao que Bakhtin (2011, p. 333) aponta como “irresponsividade”, a falta de resposta do interlocutor – o professor – ao esforço de produção engendrado pelo aluno.

Além desses fatores, a aversão de muitos alunos à prática da leitura vivenciada no contexto escolar também é reflexo das concepções tradicionais de ensino que ainda resistem em algumas escolas. Afinal, quem escreve deseja ser lido, ouvido, ou seja, é um sujeito que busca estabelecer uma forma de contato com o interlocutor. Ao não manifestar-se em resposta ao estímulo do aluno, a escola acaba por formar o “leitor reproduzidor”, já que as limitações no diálogo refletem na exploração didática da leitura com o predomínio de perguntas que incutem, no aluno, a noção de leitura como “constatação” e não como construção ou negociação de sentidos. Desse modo, não se criam espaços para inferências e ao aluno não é dado entender o aspecto lúdico e criativo da leitura. Nosso estudo, portanto, dedica-se a avaliar a real capacidade da escola oferecer respostas atrativas ao desafio de preparar os alunos para o reconhecimento de seu mundo e de propor interpretações para o futuro.

Rojo usa dois conceitos bakhtinianos para sugerir uma tentativa de organizar na escola a multiplicidade de textos a serem selecionados, levando em consideração as várias esferas e mídias à disposição. Eles são:

O conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos (Bakhtin 1992 [1952-53/1979]). Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p. 109)

Contudo, esta formulação de esfera de atividade e de circulação de discursos não pode ser considerada estanque e separada, mas ao contrário, precisa ser percebida como dimensões que se interpenetram o tempo todo na vida cotidiana. Esta dinâmica organiza o cotidiano e as posições que cada um ocupa e, assim, também reorganiza os direitos, deveres e discursos em cada uma das esferas.

Rojo sugere que o mundo contemporâneo apresenta à escola muitas exigências que deverão multiplicar as práticas de textos que nela devem circular e ser abordados. Há, entretanto um conjunto de práticas já reconhecíveis, mas que serão insuficientes para dar conta de metas como letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo de textos que nela circula. (ROJO, 2009, p. 108)

Interpretado como eficiente proposta de letramento, o projeto do fanzine complementa-se no contexto do ciclo escolar formal ao assumir uma concepção social da escrita, conforme defendem Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, pp. 72,73). É quando os autores sugerem que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar espaço às práticas sociais. É com elas que o professor buscará os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, sendo elas locais ou não.

Com esse sentido, a escrita é utilizada dentro do projeto de letramento como forma de atingir algum outro fim que vai muito além da mera aprendizagem da escrita. Ler e escrever, agora, significa compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento do projeto e, com isso, identificar as possibilidades de ressignificação do próprio ensino da escrita na escola.

E esta perspectiva tende a se ampliar na visão de Rojo (2009) que nos apresenta uma concepção de esfera de atividade ou de circulação de discurso que reserva muita afinidade com a questão de uma proposta de um fanzine como prática de letramento ampliado e democratizado.

2.4 O fanzine: da marginalidade à escola

Descritos como o efeito de um verdadeiro “rebuliço” pela primeira vez na dissertação de Mestrado de Henrique Magalhães, defendida em 1990, na Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, os fanzines entram de vez para o arsenal de oportunidades educativas de apelo interacionista. A história dos fanzines no Brasil começa com dois boletins editados simultaneamente em 1965, *O Cobra*, da I Convenção de Ficção Científica, realizada em São Paulo, e *Ficção*, este dedicado aos quadrinhos e editado em Piracicaba por Edson Rontani. Além de definir o fanzine como uma publicação de caráter amador, elaborada sem intenções comerciais e confeccionada artesanalmente a partir de fotocópias, impressões montadas no computador ou, ainda de montagens de recortes e colagens, Magalhães (2013, 4ª ed.) classifica esses magazines em vários gêneros, como fanzines de música, literários, de cinema, além de quadrinhos. Surgido como uma revista de leitores fanáticos em ficção científica, o resultado da contração das palavras inglesas *fanatic* e *magazine*, para denominar a publicação, só se tornaria popular a partir de meados da década de 1970. E isso não acontece por acaso. “Nesta década, os fanzines tornaram-se bastante populares com a explosão do movimento punk e o seu lema “faça você mesmo”” (BIVAR,1982). Nesse momento, o fanzine assumiu uma imagem de veículo para difusão de novas ideias, artistas, produções e, porque não, ideologias contrárias ou diversas do pensamento vigente.

Essa característica de estar alheio aos apelos do mercado, de tratar de temas que as publicações convencionais não teriam espaço nem interesse de debater leva os fanzines historicamente para a trincheira cultural das publicações alternativas,

independentes ou marginais. Assim, tanto os temas abordados quanto a forma de edição e circulação tornam-se muito próximas de iniciativas individuais. Tanto que uma das características mais fortes dos fanzines é o fato de que seus editores se encarregam de todo o processo de produção, desde a concepção da ideia até a impressão (MAGALHÃES, 2013, p. 45). Contudo, ainda não se vislumbra uma definição exclusiva de fanzine. “Embora de forma intuitiva, todos saibam que estão fazendo ou lendo um produto diferente de uma revista comercial”, afirma Magalhães ao propor:

É justamente a partir dessa concepção de marginalidade que alguns editores e leitores discutem o conceito de fanzine. Eles procuram encontrar um termo comum que caracterize o que é realmente um fanzine. A dúvida é se o fanzine tem uma identidade própria ou pode vir a ser qualquer revista alternativa ou independente (MAGALHÃES, 2013, p. 46).

No seio desta discussão, trabalha-se com o fanzine na perspectiva de uma reconhecida publicação de caráter experimental ou amador, na qual se aborda algum assunto de que se é fã (normalmente quadrinhos), visando fazer amizade com leitores aficionados da arte ou tema em questão (MAGALHÃES, 1993). Ao contrário das revistas e informativos comerciais, os autores dos fanzines são totalmente livres para expressar pensamentos e gostos. As publicações não são marcadas por uma periodicidade rígida ou qualidade editorial superior, baseando seu sucesso, conforme Magalhães, na satisfação para quem produz e para quem lê. Originalmente, os fanzines servem para a crítica das publicações do mercado, para o lançamento de novos autores/artistas e para as experimentações gráficas.

Sem intenção de pertencer ao sistema de produção e distribuição convencional de notícia ou difusão cultural comercial, os fanzineiros promovem uma publicação confeccionada artesanalmente a partir de fotocópias, impressões montadas no computador ou, ainda, de montagens de recortes e colagens. Dessa maneira viável e barata, o fanzine se oficializou crescendo à margem dos meios de comunicação impressa e, no Brasil, a maioria é feita por indivíduos, que mantêm entre si um forte intercâmbio de publicações e informações, criando uma verdadeira rede de comunicação e estreitando os laços de amizade. As características de seu formato, produção e temas de interesse parecem ter gerado ao seu redor um ambiente que remete a um tipo específico de linguagem e identidade. Sob este aspecto e para os objetivos desse trabalho não seria incorreto sugerir que, ao

trabalhar com assuntos específicos, como foi o caso da proliferação de fanzines durante a explosão do movimento punk, desenvolver-se a partir de total liberdade criativa e de articular recursos de texto, recortes na construção de discursos alternativos, o fanzine não seja, ele próprio, um gênero discursivo, conforme sugere Campos:

(...) os fanzines seriam o resultado de uma mistura de veículo de comunicação e obra literária, possuem um caráter socialmente agregador, já que buscam a troca entre os produtores. Também podem ser interpretados como um registro espontâneo da história recente, um recorte que reflete a realidade social contemporânea, uma transmissão de informações e produção de cultura (2009, p. 1 - 2).

Com tais qualidades que remetem a uma atividade experimental, soma-se à sua proposta de trabalho um perfil historicamente contestador, dependendo de quem lança mão deste recurso. Um exemplo dessa identidade que destacamos dentre vários modelos trazido por Magalhães (2013) foi o da assimilação do termo pela música brasileira em 1989, trazido pelo grupo *Hanoy Hanoy*: “A música *Fanzine*, de A. Brandão e T. Paes diz que um dia as palavras não vão mais deslizar pela boca, mas circular pelos fanzines, como a nova onda, novo papo, novo abc” (2013, p. 47). A leitura mais detalhada dessa história oferece um quadro onde os fanzines se tornaram, durante a década de 1980, mais do que os porta-vozes de movimentos musicais ou artísticos, mas também de discursos que remetem à consciência social, como por exemplo os que defendiam mensagens ecológicas. Assim, além de ser viável sob o ponto de vista dos materiais e da circulação, os fanzines se apresentam com um perfil reflexivo, cuja apropriação bem pode servir para a humanização das atividades de leitura literária em sala de aula e a consequente produção textual no ambiente escolar.

Ao dispor de uma plataforma de comunicação simples, de custo baixo, o fanzine proporciona aos professores e alunos um canal de expressão essencialmente autoral que pode e deve estabelecer relações entre o conteúdo e a realidade cotidiana dos jovens, transformando-se em um eficiente meio de interação social, já que permite circulação no ambiente escolar e fora dele. Aliás, característica que confere ao projeto uma eficiente resposta aos anseios por uma educação que prepare os estudantes para a argumentação, opinião e posicionamento crítico frente à sua experiência vivida na escola, na família e na comunidade.

Para falar na introdução do fanzine como plataforma de um projeto experimental de cunho escolar, será preciso destacar que, teoricamente, estamos apresentando uma forma de transformá-lo em um veículo escolarizado. Isso quer dizer que o fanzine não tem como ambiente natural a escola, embora suas características possam ser mantidas e utilizadas em benefício de uma aprendizagem relevante. Com esse cuidado destaco o alerta de Sobral (2011) quando elenca a discussão de escolarização a partir dos gêneros discursivos. Seu objetivo é observar que há inúmeras modalidades de textos e discursos adotados pela escola para efeitos didáticos, mas originalmente alheios a sua realidade cotidiana. O autor busca relacionar tais possibilidades do trabalho com gêneros com uma classificação de autoria que depende de seu posicionamento frente ao enunciado. “O ambiente escolar (em todos os seus níveis) tem uma longa tradição de instituição de práticas vinculadas à produção de discursos, tanto docentes como discentes (...) são os chamados ‘discursos escolares’, produzidos com o fim de promover e avaliar a aprendizagem escolar” (2011, p. 43). Mas o autor revela que a escola também tem a necessidade de trabalhar outros textos, advindos de outras práticas discursivas, o que pretendemos manter com a produção do fanzine.

O que aqui se propõe, então, é a integração de um meio que permite, tanto quanto possível o trabalho com gêneros, como prática social baseada na linguagem, mobilizando textos a partir de condições fora de sua realidade de produção, circulação e recepção ou, ainda esferas cotidianas, para lembrar o círculo Bakhtiniano. Por isso, busco fazer com que esta prática se realize no sentido de diminuir os conflitos sobre a posição enunciativa dos alunos, dado a origem dos gêneros e o uso a que lhe é atribuído na escola. Nesse caso fico com a recomendação: “Em que posição enunciativa colocamos os alunos é a questão permanente da escola, e a condição para um trabalho produtivo com gêneros” (SOBRAL, 2011, p. 44).

É na esperança de minimizar as dificuldades de um caminho que encante professores e alunos no desafio da formação do leitor e da produção textual que introduzo o projeto da produção de fanzines. Opta-se, então, por um meio de interromper este fluxo aparentemente congelante da prática escolar tradicional. Nos últimos anos a produção dos fanzines impressos tem aumentado bastante, inclusive com inúmeros relatos de sua inserção no ambiente escolar (PINTO, 2013). E muito se tem falado deles como disseminador de cultura: temas variados como poesia,

música, movimentos como o punk, cinema, quadrinhos têm se utilizado desse meio. “O fanzine transmite informações e, conseqüentemente, produz cultura. Portanto ele será incorporado à cultura brasileira” (GUIMARÃES, 2005).

Ora, em se partindo do pressuposto revolucionário de que todos têm capacidade para produzir qualquer pensamento/ação, é bem verdade que deveriam, também, estimular a profusão de novas ideias e novos produtos culturais, seja na música, na literatura ou na filosofia. O que o conceito de fanzine propõe, portanto, é que a liberdade da expressão possível a partir da iniciativa de releitura individual do contexto social, dos conteúdos da literatura e dos meios de comunicação seja a conquista de um espaço de fala, de posicionamento frente à realidade social de cada autor, o que vem ampliar a versão contida nos veículos convencionais de comunicação. Aliados à ideia de renovação e de contestação social, os fanzines trazem a vantagem de se realizarem em plataforma bastante viável, uma vez que podem ser produzidos mediante montagem de recortes de imagens, textos manuscritos, datilografados ou digitados que, por sua vez são colados a folhas de papel sulfite e reproduzidos em fotocópias em preto e branco ou coloridas.

Se uma das preocupações deste trabalho recai no incentivo à leitura e produção textual, inclusive de texto novo, um dos aspectos que mais atrai a atenção está em uma característica especial revelada no uso dos fanzines, segundo Lourenço (2006): “O mais importante neste processo criativo é a personalidade que será dada à publicação, ou seja, única e autoral. Economia, experimentação, ousadia, irreverência e simplicidade continuam sendo o principal de toda a produção”.

De maneira geral, “o fanzine tem margeado a escola e, mesmo sendo de baixo custo, não o incluímos na sala de aula como um recurso pedagógico que possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas”, afirma Nascimento (2010, p.123), já reconhecendo fatores de eficiência da publicação no incentivo à prática de uma leitura reflexiva e as vantagens no estímulo à produção de texto próprio.

Alguns educadores, segundo Pinto (2013), estariam convencidos de que o fanzine facilitaria razoavelmente a aprendizagem e o aumento da autoestima de estudantes, o que contribui para apontá-lo como uma ferramenta eficiente para aproximação do aluno com a produção escrita. Desta forma, sua utilização é indicada para melhorar as condições de expressão dos estudantes não só na escola

como também com os amigos, parentes e sua comunidade conforme algumas experiências que passamos a elencar.

2.4.1 Algumas experiências com fanzines nas escolas

Embora não haja muitos exemplos documentados de aplicação de fanzines no ambiente escolar, aponto pesquisas como a da educadora Fernanda Ricardo Campos (2008), que ministrou uma oficina de produção textual para alunos de ensino médio focada na elaboração de fanzines no Centro de Educação Federal Tecnológica – CEFET – realizada em Belo Horizonte. Os participantes foram estimulados a refletir, falar, trocar impressões a respeito dos seguintes temas propostos por eles: padrões, mídia, rede, eleições, arte. Como resultado dessa pesquisa, foi possível detectar que, através da publicação do fanzine, os educandos desenvolveram capacidades de pesquisa, construíram um olhar crítico sobre o cotidiano e os conteúdos programáticos de diversas disciplinas e, além disso, produziram um material de comunicação que expressava suas ideias. A narrativa da autora destaca que o trabalho permitiu aos alunos e educadores transitar por diferentes caminhos, construindo e reconstruindo saberes que potencializam o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural.

Outra experiência inovadora, por se tratar de trabalho desenvolvido com alunos de um programa de pós-graduação, foi aplicada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo¹. O professor Elydio dos Santos Neto (2008/2009) utilizou como foco de sua pesquisa a produção de um fanzine que tinha por objetivo contar as histórias de vida dos alunos, a partilha de narrativas pessoais, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento da autoralidade. Deste trabalho, denominado *Biograficzine*, surgiram dados que, segundo coleta dos relatos de alunos, resultaram numa maior proximidade entre os participantes e, também, a constatação de que fazer um trabalho que envolva a criatividade não exclui um certo grau de dificuldade.

Um trabalho que segue essa tendência de utilização do fanzine enquanto recurso pedagógico para construção do conhecimento no Ensino Médio é o de Fábio Poletto Franco (2014). Mediante pesquisa de dissertação da Universidade Federal

¹ PINTO, Renato Donizete. Fanzine na educação: algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013. (p.28.)

do Rio Grande do Sul (UFRGS), avalia o estudo do fanzine enquanto processo de ensino e de aprendizagem e como possível facilitador na construção de conhecimento na disciplina de Geografia. Os resultados desse trabalho apontam que é a capacidade de criar estratégias didáticas e de propor atividades que possibilitem a construção do conhecimento pelos alunos que facilitam o ensinar e o aprender.

Já um exemplo do uso do fanzine em sala de aula para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se registra na tese de doutorado defendida por Juçara Benvenuti (2011), também na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa intitulada *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular* se desenvolveu ao longo de três semestres letivos e contava com um objetivo comum: a produção de um portfólio, com a produção textual dos alunos em cada aula e com previsão de exposição no final de cada unidade. Paralelamente, os outros semestres também receberam suas metas: no primeiro, a elaboração de um memorial; no segundo, de um curriculum vitae; e, no terceiro, de um fanzine todos vinculados aos temas geradores de cada semestre, que eram Identidade, o mundo do trabalho e comunidades. A autora relata que, com essa perspectiva, o trabalho escolar passa a ter real significado na vida dos alunos, a escolarização deixa de ser um desafio a ser transposto e torna-se uma meta a ser alcançada.

Com estes exemplos, percebe-se que o fanzine pode ser um valioso exercício de leitura e escrita e, principalmente, possibilitando que o aluno se torne o autor de sua obra e encontre um espaço onde se faça ouvir. Por isso, como uma espécie de componente deste aprendizado, é importante que o aluno tenha clareza sobre quem são seus interlocutores, pois é um excelente meio de divulgação de ideias, circulação de conteúdos e de geração de novas afinidades.

Uma das importantes questões em torno da publicação é que, através da confecção de um fanzine, o aluno torna-se o autor de sua obra e amplia sua expressão individual. O fanzine é um recurso que, além de estimular a criatividade e o protagonismo em sala de aula, também possibilita o desenvolvimento de qualquer componente curricular de forma inovadora, consciente e reflexiva (CAMPOS, 2009).

Se é verdade que o fanzine se vale da organização e publicação de textos de vários gêneros que vão de artigos, resenhas e reportagens até poemas, biografias, canções, também se identifica a aplicação de ilustrações artísticas, montagens fotográficas e produção de quadrinhos que compõem em seu conjunto um discurso

provocante e multimodal. Se no fanzine eles são apresentados juntos em uma espécie de caos criativo e estimulante, separados eles correspondem às descrições de textos que circulam em diferentes esferas de cotidiano, aqui compreendidas como ambientes de circulação de discursos e enunciados circunscritos a culturas, classes sociais, categorias de trabalho e regiões geográficas, como esfera jornalística, esfera doméstica, esfera social ou esfera política.

Para efeito de nosso trabalho, procurei organizar as propostas em torno dos gêneros a serem sugeridos dentro do que consideramos as características do fanzine proposto à turma, de modo a contemplar as concepções referenciadas. Assim, defini com a turma envolvida no projeto um desenvolvimento que contemplasse o ponto de partida do trabalho, que é a poesia romântica, mas também que ampliasse este espaço para manifestações que apresentassem ressignificações dos temas propostos em outros gêneros, pertencentes também a outras esferas de produção e circulação.

Por isso, foram sugeridos os gêneros associados ao seu conseqüente conjunto de esferas, antecipando, entretanto, que, para efeito deste projeto, esta tarefa não foi estanque no sentido de possibilidades de alteração. O que se ofereceu nessa listagem foi apenas o que considerei prioritário frente ao referencial elencado.

Figura 2 - Sugestão de gêneros no contexto de trabalho para produção do fanzine

Gêneros	Esfera de atividade	Conhecimentos mobilizados
Poema	Literária/Artística	Estimular a criatividade e a reflexão a respeito de fatos da vida, lapidar as palavras de acordo com as vontades de quem escreve para, assim, atingir seu principal fim: impressionar o leitor e nele despertar diferentes sensações.
Entrevista	Jornalística	Despertar a curiosidade e desenvolver o pensamento crítico e investigativo dos alunos. Estabelecer uma relação dialógica entre entrevistador e entrevistado mediante o uso de linguagem formal e informal, por vezes com inserções de linguagem oral.
Biografia	Literária/Artística	Incentivar a descrição ou narração dos fatos particulares da história de vida de uma determinada pessoa.
Canção	Literária/Artística	Propiciar o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita com características específicas, carregada de palavras em sentido conotativo, que possibilitam uma leitura crítica e interpretativa.
Charge	Jornalística	Aliar linguagem verbal e não verbal em textos que podem ser usados para denunciar e criticar as mais diversas situações do cotidiano relacionadas com a política e a sociedade.

Fonte: Autora (2018) - Tabela adaptada de Rojo (2009).

O conteúdo da figura 2 pressupõe a possibilidade de que as alterações encontradas no âmbito do ambiente de interações foram realizadas para qualificar a proposta e para trazê-la, sempre que possível, mais próxima da realidade e da interpretação dos alunos. Assim, passo para a identificação do impacto e possibilidades de todos estes recursos de linguagem, o que leva ao item seguinte, onde são descritas a função do letramento literário e a leitura nas escolas.

2.5 Letramento literário e escolarização da leitura

Buscando unir as referências já levantadas sobre letramento e multiletramentos, foi preciso apontar um rumo que contemplasse a especificidade do letramento literário, uma vez que a base originária dos trabalhos seria a proposta de produção de textos em diálogo com a leitura de poesia romântica. Contudo, o decorrer do trabalho foi apontando a necessidade de impor às práticas um ritmo e aprofundamento que fizessem a atividade superar a simples leitura de textos

literários ou, ainda, de oferecer uma definição mais segura aos momentos de leitura que ora eram individuais, ora coletivos. Recorrendo a Rildo Cosson (2014), encontramos o alerta para o risco de o professor confundir letramento literário com a simples leitura dos textos de origem literária o que reduziria o amplo aspecto de significação a ser retirado desta experiência. Com este argumento ele combate o pressuposto de que o livro ou a obra falariam por si mesmos aos leitores (2014, p. 26). Uma segunda ideia de leitura individual foi rebatida pelo autor levando a uma noção de que a leitura pode ser solitária, mas também solidária:

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar a leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos. No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p. 27)

Ao confrontar uma concepção de letramento literário e a proposta de produção literária com toda a carga da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas, não fica difícil estabelecer a comparação com a situação atual no contexto escolar onde nossa proposta foi desenvolvida. Cosson invoca um conflito entre o modo tradicional da abordagem da literatura na escola e chega a apontar uma série de fenômenos que contribuem com a falta de um consenso: “A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.” (COSSON, 2014, p. 20). Tal situação, para ele só fica melhor explicada na medida em que se estuda e se compreende as relações que se estabeleceram entre a literatura e a educação, no que convencionou denominar de escolarização da literatura ou o uso da literatura como matéria educativa, processo compreendido também como didatização da literatura. Ao avaliar criticamente os métodos de ensino da disciplina de literatura nos diferentes níveis Cosson afirma

categoricamente que a literatura não está sendo ensinada para cumprir sua função essencial que é:

(...) de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem, aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista de ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele". (COSSON, 2014, p. 23)

Ao apontar os cuidados com a leitura literária e evidenciar o papel da escola na consolidação deste conhecimento, Cosson ainda destaca que a principal questão a ser resolvida não é se a escola deve escolarizar a literatura no sentido de atribuir-lhe funções específicas, mas debater como fazer esta escolarização sem descaracterizá-la como uma prática social. Ao reconhecer o letramento literário, a escola deveria ter, portanto, a responsabilidade de desenvolvê-lo. Assim, Cosson também recomenda que o letramento literário não pode ser feito de maneira assistemática ou em nome de um prazer absoluto de ler; ou, ainda, sob a influência exclusiva dos cânones ou de fórmulas que garantam apenas a popularidade das atividades: "é fundamental que seja organizada segundo objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar." (2014, p. 23).

Quem corrobora dessa descrição sobre o problema enfrentado pela escola em suas opções de trabalho com a literatura é Ivanda Martins (2006), quando destaca que uma escolarização inadequada da literatura em sala de aula pode provocar a resistência e aversão dos alunos aos livros, porque se apresenta distante de práticas de leitura:

Numa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a integração entre a literatura e as demais áreas do conhecimento. (MARTINS, 2006, p. 89)

Para a autora existe uma concepção de literatura apresentada como algo decorativo e belo e que, mesmo contribuindo para uma redução desconfortável da

importância da literatura, é desenvolvida pela maioria das escolas. Essa dinâmica estaria privilegiando a leitura de obras clássicas em detrimento de uma seleção de textos mais contemporânea ou, pelo menos, mais diversificada. Contudo, não há um discurso contra as obras canônicas, mas uma crítica à maneira limitada como elas continuam sendo oferecidas aos alunos, já que os títulos clássicos precisam ser conhecidos e abordados, ainda que seja para que se faça deles uma leitura crítica e deles se retirem significados que permitam uma visão realista comparada à experiência de vida dos estudantes.

Nesse sentido, é interessante trabalhar a literatura a partir de uma abordagem que considere, por um lado, a diacronia, ou seja, o estudo do texto literário por meio de uma perspectiva histórica que resgate as obras do passado, e, por outro lado, a sincronia, isto é, a análise da obra considerando as manifestações sociais e culturais do presente que influenciam a produção e a recepção do objeto literário. (MARTINS, 2006, p. 90)

Todas estas recomendações sobre a necessidade de revisar a prática da leitura de texto literário em sala de aula me levam a escolher pela proposta do fanzine, uma vez que cada vez mais temos a consciência de que ele é um suporte capaz de trazer, ao mesmo tempo, incentivo a uma atividade diferenciada e uma identidade tradicionalmente contestadora inerente ao público jovem. Tais características unem-se primeiro às necessidades da leitura literária adotada com respeito à literatura como prática social, em segundo lugar atrai a identificação dos estudantes que podem reconhecer no fanzine um meio legítimo de expressão considerando e valorizando os multiletramentos dos alunos. Até por que, como defende Martins: “é necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade.” (2006, p. 90).

Dessa forma, adoto como um dos recursos para formalizar a intervenção, a proposta de sequência básica de letramento literário onde Cosson concentra suas recomendações para melhor estruturar o trabalho de leitura literária e extrair os resultados mais positivos e humanizados da experiência. As etapas reunidas e descritas pelo autor foram adaptadas aos desafios do contexto escolar e da comunidade de leitores envolvidos com a pesquisa. As etapas resultantes e o período necessário para concluí-las estão detalhados na metodologia da pesquisa.

Entretanto, o próximo item traz um breve detalhamento da sequência básica original de onde busco a segurança para o trabalho.

2.5.1 Sequência básica de letramento literário

Rildo Cosson constrói sua sequência básica do letramento literário na escola dotando-a de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

I - MOTIVAÇÃO

É a denominação que Cosson confere à fase em que, segundo ele, as crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. “É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (2014, pp. 53-54). Aqui é o momento em que se apresentam oficinas de criatividade verbal e atividades que extrapolem a expectativa de uma aula expositiva.

A etapa assume também a função de preparação dos alunos para a leitura, numa espécie de calculada antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação:

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2014, p. 55)

A produção textual resultante da fase de motivação pode ser utilizada para introduzir a interpretação no final da sequência básica. Outro ponto relevante na execução da motivação é que sua prática envolve conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. O autor pressupõe que não seja sempre assim. Algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostraram igualmente positivas. “Todavia, compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral

parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola” (2014, p. 57). Cosson recomenda como limite da motivação dentro dessa proposta a utilização de uma aula. Caso precise passar disso, pode não cumprir seu papel dentro da sequência.

II - INTRODUÇÃO

É o nome que o autor oferece à fase de apresentação do autor e da obra escolhida para as atividades de leitura. Embora pareça simples, a introdução demanda do professor alguns cuidados: que não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que podem interessar a pesquisadores, mas que não se revelam importantes para quem vai ler um de seus textos. “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (2014, p. 60). É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva:

Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2014, p. 61)

III – LEITURA

O que o autor destaca como essencial nessa etapa da proposta de letramento literário é o acompanhamento da leitura. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (2014, p. 62). Cosson alerta para evitar confusão entre acompanhamento e policiamento. Para ele, o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades.

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. (COSSON, 2014, p. 62)

IV – INTERPRETAÇÃO

Frente à diversidade de abordagens sobre interpretação no campo da literatura e das ciências humanas, Cosson opta por oferecer a esta proposta dois diferentes momentos de desenvolvimento. No momento denominado interior ele descreve o processo de decifração de palavras, páginas, capítulo, cuja culminância é a apreensão global da obra, realizada logo após a leitura. Aqui destaca-se a importância de leitura total da obra, sem o uso de mecanismos pedagógicos, como resumos, ou artifícios de intermediação, como filmes. O texto literário precisa ser encarado como um labirinto cuja saída deve ser encontrada sempre pela sua completa leitura. Cosson alerta, entretanto, que essa interpretação não depende exclusivamente das etapas anteriores como efeitos de interferência da escola no letramento literário, mas sim que, apesar de ser um momento interno e próprio do aluno, essa interpretação trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p. 65).

Já como momento externo, o autor define o período da concretização e materialização da interpretação, como um ato de construção de sentido que se revela em uma determinada comunidade. Este é um dos momentos em que o letramento literário na escola se distingue da leitura literária que se faz de maneira independente. Enquanto a leitura particular tem seu espaço de debate reduzido a alguns amigos ou colegas de trabalho, na escola a interpretação precisa ser compartilhada, o que amplia os sentidos construídos individualmente.

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2014, p. 66)

As atividades da interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar. Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita.

Tendo, então, concluído nosso passeio inicial que relaciona as necessidades de letramento literário no que se refere ao seu posicionamento no universo das práticas sociais, torna-se pertinente a aproximação da proposta de um fanzine como produto de uma atividade escolar. Neste caso, encarado como fruto de uma atividade essencialmente ligada aos multiletramentos, uma vez que aciona a leitura crítica, produz texto novo, contextualiza temas, propõe a experiência com diversos gêneros e a mobilização de sentidos para ressignificar textos com fotografias, ilustrações, charges e tiras.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo abordaremos em detalhes a metodologia de trabalho e os recursos para geração e análise de dados necessários ao desenvolvimento de nossa proposta. Com base na exigência de abordar um tema que, ao mesmo tempo, apontasse para a solução de um problema existente no convívio de sala de aula, optamos pela pesquisa-ação. Entretanto, antes de detalhar os procedimentos desta linha, antecipamos a importância do projeto-piloto, assimilado inicialmente como prática preliminar, mas que descobri como atividade integrada e plena da pesquisa, cujas definições dão os rumos futuros desta investigação.

3.1 Um contato experimental – o projeto-piloto

Antes de explicitar a metodologia de pesquisa a ser aplicada na presente proposta, vale registrar uma experiência que antecipamos no contexto escolar. No ano de 2016, na disciplina de Teoria e Prática no Ensino de Línguas do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, apliquei um projeto-piloto intitulado “*Fanzine na aula de Literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à produção textual*”². Essa experiência, que foi realizada nos meses de maio a julho com uma outra turma da mesma escola onde desenvolvi a minha proposta de pesquisa, foi de extrema relevância porque, através dela, pude identificar potencialidades e problemas a serem superados para a execução da pesquisa que se seguiria. Distante há alguns anos do processo de pesquisa, cheguei a imaginar que o piloto fosse um recurso preparatório, quase um ensaio do que seria o trabalho de intervenção. Ao executá-lo ou, ainda, ao organizar suas atividades, fui percebendo que o próprio projeto-piloto não poderia estar divorciado da pesquisa. E mais, ampliou-se, para mim, a percepção da integração entre o que seria a pesquisa e o projeto de ensino que a proposta engendrava. A tal ponto essa percepção se revelou verdadeira e importante que, a partir dos resultados obtidos com o piloto, pude planejar e organizar melhor o plano de trabalho a ser desenvolvido durante a intervenção da pesquisa-ação, enfim, piloto e intervenção

² PEREIRA, Daniela Reischak. **Fanzine na sala de aula: uma proposta pedagógica de incentivo à produção textual.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/Vol%2C6%20n.2/fanzine-na-sala-de-aula-uma-proposta-pedagogica-de-incentivo-a-producao-textual>. Acesso em: 24 ago. 2018.

eram realmente, um processo único. Ou seja, não há como considerar essa experiência-piloto como algo separado da vivência da intervenção. Dele propusemos as seguintes mudanças:

I - Além de perceber a grande dificuldade dos alunos em produzirem textos e coletarem material, a experiência serviu para revelar fragilidades na concepção do tempo destinado às tarefas: o plano inicial de aplicação do projeto-piloto precisou ser alterado de 5 para 10 horas/aulas. Se, no projeto, essa alteração foi suficiente, já na aplicação efetiva da pesquisa de intervenção esse tempo precisou ser estendido para 28 horas/aulas.

II - A ampliação de tempo no piloto tinha o objetivo de permitir o diálogo entre os participantes, ao mesmo tempo em que possibilitou às cinco etapas do projeto se desenvolverem com maior período de reflexão. Por isso, ao retomar o trabalho em 2017, já com a metodologia de pesquisa-ação, escolhi estender ainda mais este período a fim de que pudesse contemplar uma mudança na perspectiva do trabalho. Se, no piloto, a prioridade havia sido a produção textual, o aprofundamento do trabalho e do referencial teórico da pesquisa-ação, após a qualificação do projeto, me encaminhou para a necessidade da formação de uma comunidade de leitores e a adotar a sequência básica de letramento na escola, de Rildo Cosson, adaptada às necessidades da pesquisa, conforme detalhamento na seção 2.5.1.

III – Se a perspectiva do projeto-piloto encaminhava mais para a escrita do que para a leitura quando percebi a necessidade de corrigir esta rota, também é verdade que era necessário buscar uma aproximação maior com o contexto de vida dos estudantes no decorrer da pesquisa-ação. Para isso, decidimos estabelecer na intervenção um período de diagnóstico que nos revelasse o universo de interesse dos alunos ou leituras preexistentes. De um lado, isso facilitaria a escolha de temas mediante certo grau de afinidade na tentativa de oferecer uma leitura atraente (interesse). De outro, permite ampliar o repertório de leitura compartilhada em sala de aula e o enriquecimento linguístico no contato com diferentes gêneros textuais.

IV – Um aprendizado da experiência do piloto nos trouxe um alerta: os imprevistos como paralisações de professores, dias chuvosos e até a demora para reunir material e confeccionar os fanzines, exigiram uma abertura maior no prazo disponível à proposta de execução efetiva da pesquisa de intervenção que era, então, de 16 horas-aulas. Contudo, os problemas enfrentados no projeto-piloto,

realmente se repetiram de maneira mais demorada no ambiente da pesquisa. Paralisação, greve, chuvas e férias de inverno, fizeram com que eu alterasse o prazo da intervenção para pelo menos 28 horas/aulas – o que será detalhado mais à frente na seção de metodologia da pesquisa.

Tendo antecipado tais dificuldades e a forma de minimizá-las, passo a descrever os resultados alcançados com o projeto-piloto, o que nos incentivou a intensificar os passos desse nosso esforço por descobrir meios de trabalhar a leitura literária e a produção textual de forma que os alunos sintam-se atraídos e até mesmo provocados à reflexão e escrita.

3.1.1 Avaliação dos resultados do projeto-piloto

Nossa proposta resultou na apresentação de seis fanzines, nos quais nossos objetivos se demonstraram, às vezes de maneira diversa ou surpreendente, bastante produtivos. Desses seis fanzines, cinco se apresentaram dentro da temática escolhida pelos alunos, ou seja, apresentaram pesquisa sobre o tema ou autor proposto pelo Romantismo Brasileiro; trouxeram poemas próprios escritos a partir do domínio do assunto discutido em sala; apresentaram uma ressignificação, analisando os valores da poesia original do autor, transposta em forma de comparação, para o cotidiano atual do aluno. Esse processo foi observado nos trabalhos dedicados às obras de Álvares de Azevedo, que abordaram a temática do amor e da morte; Casimiro de Abreu, que tratava da temática infância e saudosismo; Gonçalves Dias, que destacava a temática da pátria e Castro Alves com o qual se destacou a temática do racismo.

Alguns trabalhos, entretanto, somaram novas formas de comparação e referências, como foi o caso dos fanzines cujos autores selecionaram letras de canções contemporâneas para propor uma comparação subjetiva com os valores estudados no conteúdo de literatura. Para o poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, as estudantes foram buscar referências na letra da canção *Jardins de Infância*, de Elis Regina, que revela uma visão menos encantada pela realidade, traduzindo um contraponto nos valores das épocas em que a canção e o poema foram escritos. Para a poesia *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias, assimilaram a letra da canção *Nossa Pátria Mãe Gentil*, de Beth Carvalho, em uma visão menos

ufanista e mais consciente sobre a necessidade de preservação ambiental do território brasileiro.

Há ainda um fanzine que trouxe uma temática diferente da que foi escolhida no início do projeto. Ele tematizou Gonçalves de Magalhães, no qual a aluna abordou o tema do sentimentalismo. Contudo, nos mesmos padrões de produção dos demais, com texto próprio, releitura atualizada da poesia *A Fantasia* e, ainda, a publicação do poema de sua própria autoria.

Foi possível observar que o uso dos fanzines em sala de aula reforça características como o diálogo e a troca de experiências, tanto entre alunos quanto na relação alunos-professores. O resultado, que acabou envolvendo a quase totalidade dos alunos, comprova inicialmente que a aplicação de formas alternativas de desenvolvimento de conteúdos pode dinamizar o processo de aprendizagem, já que, de um total de 18 alunos, apenas três não completaram totalmente os trabalhos.

3.2 Metodologia da pesquisa de intervenção

3.2.1 A Pesquisa-ação

Apontar a maneira mais produtiva de inserir a leitura literária na escola ainda é um desafio. E encontrar uma prática pedagógica que responda positivamente ao objetivo de motivar os alunos à análise e interpretação de obras literárias é um dos temas permanentemente mais debatidos entre os professores.

Encontrar uma resposta para este questionamento não é tarefa fácil, se considerarmos, principalmente, que a leitura literária vem competindo com outros meios de comunicação, como a internet, por exemplo, os quais tornam-se mais atrativos para os alunos e criam possibilidades de o indivíduo ficcionalizar, imaginar; funções antes mais ativadas pela leitura literária. (MARTINS, 2006, p. 83)

Assim, o debate sobre a inserção da leitura literária na escola, antes mesmo de sugerir uma exclusão das possibilidades das novas tecnologias, deve pressupor tais possibilidades. Estudar meios mais eficazes de colocar a leitura na agenda dos estudantes tendo por base a sala de aula não significa, entretanto, um movimento excludente, mas perceber que as escolas atendem a diferentes demandas e

realidades e que, mediante suas próprias características, possam lançar mãos de recursos que garantam os princípios de contato com o livro e com a leitura de forma a estimular uma prática de produção textual. É adequado registrar que a situação dos casos a serem investigados podem e devem naturalmente avançar para experiências de utilização de redes sociais de internet, reconhecidas já como progressivos espaços de interação entre jovens para temas diversificados, inclusive, produção literária.

Contudo, a questão mais importante para este estudo é identificar as relações possíveis dos alunos com a leitura literária e, conseqüentemente, com a produção de texto no ambiente escolar e apontar se o fanzine pode servir como meio criativo para intensificar a preparação dos educandos no enfrentamento de uma sociedade que exige um indivíduo capaz de interpretar o seu contexto e de interagir com facilidade e consciência social. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a pesquisa mais adequada à tarefa de uma investigação que pretende melhorar a prática pedagógica a partir do acompanhamento qualitativo de uma experiência de classe é a pesquisa-ação. Esta metodologia soma, ainda, as características de propor a solução de problemas a partir de ações debatidas e resolvidas numa coletividade de participantes, o que pode sugerir, além da melhoria das condições de aprendizado, propostas de mudança social.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A proposta do fanzine como veículo de expressão individual construído coletivamente pretende analisar o quanto a oportunidade de incentivo à leitura de temas do cotidiano dos estudantes pode resultar na interpretação e na produção de texto autoral, mas sobretudo, na ocupação de um espaço de manifestação diferente dos meios convencionais, como jornais e publicações de mídia comerciais. Nisso se justifica que o tema seja interpretado face à linguística aplicada (LA) porque representa o estudo de práticas de uso da linguagem em contextos específicos, orientando-se para compreender as singularidades, eventos e sujeitos, os quais, na vida social, costumam ficar à margem da sociedade. Mas, para efeito deste trabalho,

elencamos as recomendações de Moita Lopes (2006, p. 97) no sentido de aproximar a LA à prática de construção de um conhecimento que seja responsivo à vida social, o que nos leva a interpretar a linguística aplicada não como uma disciplina, mas como uma área de estudos, um conjunto inter/transdisciplinar que rompa limites e revele realidades sociais excluídas historicamente do cotidiano. Neste ponto, a teoria se aproxima da realidade a ser abordada pelo projeto, uma vez que as principais características do fanzine apontam para um tipo de linguagem e publicação reconhecida como alternativa a um modelo convencional.

Visto como plataforma alternativa ou independente, o fanzine também pode ser considerado um gênero discursivo, uma vez que é construído a partir de textos próprios compostos e ilustrados de forma a atender à peculiaridade do contexto de seu autor, ganhando identidade. Assim, serve como um meio de expressão que, pelos temas abordados, aproxima autores de sua própria realidade, de uma consciência mais ampla de seu papel no grupo a que pertencem e no mundo. Utilizando-se de materiais de baixo custo como papel e fotocópias, além da facilidade de produção no ambiente escolar, os fanzines permitem, ainda, recursos de colagem, desenhos, artes gráficas e pinturas que podem auxiliar no diálogo entre diversos talentos dos educandos.

O fato de que sua posterior publicação e circulação ainda garante que as ideias sejam lidas e reconhecidas pelo grupo tende a reforçar o caráter único e autoral. Nesse contexto impõem-se uma metodologia que contemple um processo contínuo de ação, análise, avaliação e descrição dos resultados.

3.2.2 Contexto da intervenção

A pesquisa de intervenção foi desenvolvida em uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola estadual. O grupo foi composto, inicialmente, por 19 alunos. Em seguida, com a saída de uma integrante da turma, o estudo seguiu com a participação de 18 estudantes. Com exceção de uma aluna de 34 anos, os demais participantes da pesquisa situam-se na faixa etária entre 16 e 19 anos. Os estudantes são oriundos de bairros das redondezas, pequenas propriedades rurais e residenciais próximos, cuja característica comum é prover habitações populares a um público de baixa renda. A escola está situada em uma área de difícil acesso da Zona Norte da periferia da cidade de Bagé - RS. Instalada na localidade denominada

cronistas. Esse trabalho foi feito na disciplina de literatura com duas turmas de 1º ano do ensino médio, que, embora não tenha ligação ao projeto-piloto que descrevi acima, também se configura como uma experiência piloto para a pesquisa de intervenção, mesmo não tendo sido solicitada por disciplinas do mestrado. Sendo assim, aqueles que tinham sido meus alunos no ano anterior, já haviam vivenciado a experiência de produção de um fanzine. Portanto, atribuo a esse fato um dos motivos da pronta disposição na participação da pesquisa.

A partir do momento que a turma se disponibilizou, observei que os 9 estudantes que não haviam sido meus alunos em 2016 se mostraram curiosos em saber do que se tratava a pesquisa e sobre o que era um fanzine. Para isso, fiz uma breve explicação das intenções do trabalho e o que era esse veículo de comunicação (fanzine).

Sendo assim, expliquei ao grupo de alunos a importância da parceria deles durante o processo de pesquisa, reforçando que teríamos um longo período de análises de aulas através de filmagens, fotos e reflexões que serviriam para posterior análise de dados e, de forma alguma, usaria essas imagens para expô-los (faço essa explicação porque notei, durante o início da aplicação, que os estudantes tinham algum desconforto com a presença da câmera em sala de aula).

Após a definição e contato com a turma escolhida (turma 201), providenciei o termo de consentimento para participação de pesquisa e entreguei uma cópia para cada um dos alunos. Essas autorizações foram assinadas pelos pais ou responsáveis e entregues a mim antes do início da intervenção. Além disso, providenciei um pedido de autorização para a direção da escola a fim de que fosse liberada a participação da referida turma na pesquisa.

Depois de tomadas as devidas precauções para a preservação da imagem dos alunos (ANEXO A), era chegada a hora de definirmos as datas para o início das atividades.

É importante salientar que, durante as aulas do Mestrado Profissional e apresentações dos resultados dos projetos-pilotos aplicados em várias escolas por mim e pelos meus colegas professores, fui levada a refletir sobre uma observação que me foi feita por uma professora: de que os alunos pudessem produzir outros gêneros textuais para os fanzines além dos poemas. Então, pensando no fanzine como um veículo de comunicação alternativo que apresenta estruturas variadas, como textos e imagens, optei por elaborar um material didático com vistas a

favorecer a abordagem de diversos gêneros textuais além dos poemas românticos e, assim, poder ampliar o leque de opções de produção de textos para meus alunos.

Ao planejar o cronograma das atividades implantadas em minha pesquisa de intervenção, definimos o mês de maio para dar início aos trabalhos e concluí-los até o mês de agosto, num total de 20h/a. Já antecipo que esse número de aulas precisou ser expandido em 8h em virtude de fatores externos que prejudicaram o andamento das produções finais, como paralisação de professores devido ao parcelamento de salários e, também, por causa de dias chuvosos que dificultam o acesso dos estudantes à escola. Com base nesses dados, sugere-se para outros colegas professores que, ao optarem por desenvolver um trabalho similar a esse material didático, que prevejam um número mínimo de 28h/a para a conclusão efetiva do processo.

3.3 Procedimentos de intervenção

Como professora de literatura, percebo que os alunos não se sentem atraídos pela leitura, tampouco pela produção textual. Essa impressão causada pelos meus 18 anos de observação empírica no magistério estadual, entretanto, começou a se materializar na medida em que aprofundamos a noção de dificuldade para a geração de um leitor literário, analisada por Ivanda Martins (2006). O seu argumento refere-se ao processo de escolarização pelo qual passa a leitura literária nas escolas: “tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto³ para o ensino-aprendizagem de outras questões, como por exemplo, algumas noções gramaticais” (2006, p 83). Mais adiante, a autora refere-se a alguns obstáculos que contribuem para tornar a literatura um objeto artístico de difícil compreensão aos olhos dos alunos, tais como, a carência de noções teóricas e de práticas de leituras literárias.

No entendimento de que o caminho para chegar à leitura, ressignificação e de produção de textos novos dependeria destes aspectos, foi preciso enveredar por uma metodologia que permitisse obter um diagnóstico das experiências de leituras

³ Refere-se à concepção de Marisa Lajolo no artigo O Texto não é pretexto. Será que não é mesmo? (In: Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M.K. (Orgs). São Paulo: Global, 2009. pp.99-112). Na obra, a autora reconsidera sua posição sobre a escolarização da leitura literária, revelando possibilidades de uma interpretação crítica das leituras praticadas a partir de gêneros distanciados de sua esfera de circulação, ou seja, do trabalho com textos jornalísticos, literários e do cotidiano na sala de aula (p.106).

destes alunos, tido como uma das alternativas para uma proposta mais eficiente de motivação:

Essa situação é certamente herança das lacunas do Ensino Fundamental, como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de Literatura no Ensino Médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. (MARTINS, 2006, p. 84)

Para evitar a repetição de práticas já bastante criticadas pelos analistas e, tendo em vista o conteúdo de literatura a ser ministrado no plano de ensino da turma em questão (a poesia romântica brasileira), foi necessário antever um modo de apresentar a leitura à classe de uma maneira, ao mesmo tempo estimulante, mas que permitisse uma abordagem prática, viável e passível de aprofundamento teórico.

Contudo, tal desafio fica, aparentemente, maior quando se tem a perspectiva de trabalhar com a poesia. É preciso partir do entendimento que os alunos têm do poema em uma sociedade cada vez mais utilitarista, na qual os jovens costumam estar muito ocupados com as novas tecnologias e diferentes formas de interação social, contexto que não deixa muito tempo para a leitura literária, quanto mais a uma abertura para o texto poético. Os jovens são capazes de atribuir um valor artístico à poesia sob uma perspectiva que mais lhe fecha o caminho do que lhe abre possibilidades. Conseguem encontrá-la em expressões formais, mas não a integram no seu cotidiano, sem uma intermediação da escola ou do professor.

A poesia culta, por vezes, se reveste de uma aura de mistério e, até mesmo, de um certo hermetismo. Acaba sendo considerada inatingível e, conseqüentemente, costuma necessitar de mediadores ou de certa iniciação. Daí o descaso ou indiferença geral de que ela é vítima, sem contar a onda de elitismo que lhe atribuem. Mas quando essa poesia é recitada no palco - poesia-espetáculo - ou quando é veiculada pela música - poesia-canto - ou quando é vivenciada num clima de prazer, caindo na mediação da brincadeira, passa a ser amada e consumida pelo leitor de qualquer idade (SORRENTI, 2007, p. 102).

A abordagem da autora explica um pouco os motivos pelos quais os jovens costumam gostar das letras de canções sem, necessariamente, associá-las à poesia, para ficar em apenas um exemplo. Consciente deste desafio e de que ler um texto poético ou incentivar sua leitura equivale a buscar sentidos, escolhi trabalhar

sua prática em sala de aula a partir da leitura e interpretação, sem priorizar questões esquemáticas como rimas, estrofes, métricas. Nisso entendo que a prática do professor não deve usar a poesia para resolver questões objetivas, mas sobretudo, para fazer com que ela promova novos horizontes de apreensão da linguagem e da interação com o texto, com o autor e com os outros envolvidos na leitura coletiva, enfim, com a comunidade de leitores literários convidados a participar do debate.

Se uma das funções da escola, sob a perspectiva deste trabalho, é incentivar o gosto pela leitura da poesia, também é coerente adotar cuidados para que, nessa tarefa, não se produza o desgosto por ela (Sorrenti, 2007). Não bastasse a questão de uma leitura significativa, a proposta de elaboração de texto e a publicação de material em um fanzine da própria turma, observadas em perspectiva, remeteram a uma atividade estimulante e a um tipo de um tratamento que oferecesse uma continuidade da interação entre alunos e professora, com consistência didática.

Buscamos solucionar essa tarefa ao adaptarmos nossas necessidades de descrever a intervenção de pesquisa ao modelo de sequência básica exposto por Cosson (2014), ainda que adotando certa liberdade para traduzir a nomenclatura das etapas descritas para os objetivos que precisamos cumprir. Nossa apresentação das etapas será desenvolvida a seguir em um quadro resumo com objetivos de ensino e tempo disponível para cada atividade proposta no Material Didático Autoral – MDA.

Figura 4 - Resumo do Material Didático Autoral (MDA)

(continua)



(continua)

MOTIVAÇÃO (Experimentando frases)
Elaboração de frases de efeito

- Mobilizar os alunos em torno da proposta de leitura.
- Propor aos alunos a extração de sentidos a partir de frases de efeito.
- Incentivar a interpretação de textos ligados a imagens.
- Estimular os alunos a produzir textos autorais.

2 HORAS/AULAS

Motivação (De cara com o fanzine)
Oficina de fanzine.

- Mobilizar os alunos em torno da proposta de fazer um fanzine.
- Apresentar um conceito de fanzine, seu histórico e origens.
- Oferecer um exercício para a composição de um fanzine piloto com a montagem de um boneco a partir de materiais disponíveis em sala de aula.

2 HORAS/AULAS



INTRODUÇÃO (Encontro com o Romantismo)

Apresentação do Romantismo brasileiro, com ênfase na poesia.

- Introduzir a leitura em atividade de sala
- Integrar a interpretação como um fundamento que permita ao aluno enriquecer seu repertório.
- Apresentar a leitura de poesia do período romântico como forma de preparar os alunos para interpretação dos textos e produção de texto novo.

2 HORAS/AULAS



LEITURA (Construindo significados)

Leitura de obras sugeridas e seu correspondente acompanhamento

- Oportunizar a interação dos alunos com o estilo literário dos autores incentivando a comparação das obras com o contexto atual para redação de suas próprias composições.
- Discutir abordagens a partir de diferentes gêneros textuais.
- Identificar um interlocutor para o trabalho do fanzine

6 HORAS/AULAS



(conclusão)

INTERPRETAÇÃO (Hora da produção)

Produção de texto próprio a partir de diferentes leituras que possam considerar união entre ideias e imagens para compor um todo significativo para a montagem do fanzine.

- Encaminhar a adaptação dos textos escritos ao processo de montagem participativa da publicação.
- Finalização do fanzine a partir de ilustrações e textos ressignificados.

14 HORAS/AULAS

Fonte: Autora (2018)

Ao determinar os passos para a aplicação da intervenção, lembramos que Cosson (2014) descreve uma sequência básica de letramento literário na escola a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para efeito de nosso trabalho, buscamos também formatar a intervenção em quatro etapas, entretanto, propusemos duas alterações para permitir a preparação da leitura, o contato com recursos de habilidades diversas e estabelecer um grau de afinidade que pudesse remeter os alunos no rumo da formação de um grupo ou comunidade de leitores. Para criar um ambiente possível de colaboração e incentivo, optamos por criar um passo anterior à aplicação da intervenção o qual denominamos de diagnóstico. Em seguida, o primeiro passo da intervenção propriamente dita foi dividido em duas etapas que reúne as demais características do que Cosson identifica como motivação.

3.3.1 Geração dos dados

Tendo por base a descrição das etapas da intervenção, que foram completadas em quatro diferentes momentos, foi preciso estabelecer um meio de geração de dados coerente com a proposta da pesquisa. Se as fases têm a pretensão de promover a formação do leitor utilizando a produção textual a partir da proposta do fanzine como ferramenta de motivação, foram necessários instrumentos e atitudes capazes de reunir a maior diversidade possível de informações sobre o processo de trabalho aplicado a cada passo.

Se a pesquisa busca responder sobre a possibilidade de estabelecer uma comunidade de leitores literários, é necessário garantir condições de uma descrição e avaliação mais detalhada sobre o sucesso ou as possíveis alterações decorrentes

do ambiente da interação, pois foi durante as aulas, nas fases de leitura e interpretação, que mais se evidenciou o diálogo e a troca de diferentes opiniões sobre as leituras sugeridas. Por isso, decidi, desde o início, pela gravação permanente de cada aula em sistema de audiovisual (vídeo), o que funcionou como uma base detalhada de observação sobre a proposta original e sobre como ela finalmente acabou sendo executada na turma em cada momento especificado na metodologia. Além disso, as gravações captaram a amplitude da participação dos alunos em sua interação com a professora, permitindo a consequente avaliação não apenas da minha ação, mas a ação coletiva nas realizações ou nas transformações das condições da pesquisa. A gravação permitiu registrar momentos em que os alunos precisaram apresentar suas leituras de textos próprios ou de terceiros, fator que permite analisar se o fanzine é um veículo que estimula a livre expressão a partir do texto.

Com uma característica já mais analítica, ainda que se baseie em grande parte na observação, descrição e interpretação dos fatos, usei de diários reflexivos escritos e compartilhados com a orientadora pela plataforma *Google Drive*⁴, nos quais foram registradas as informações da ação e as impressões retiradas de cada experiência. Aqui foram incluídas não apenas as transcrições das interações da sala de aula, decorrentes das etapas, mas também a análise de processos paralelos de construção de conteúdo, como grupos de redes sociais e trocas de informações sobre a confecção da publicação, o que contribuiu para dimensionar o nível de envolvimento dos estudantes com o tema e com a proposta. Assim, o conteúdo resultante dos diários reflexivos, aliado ao frequente compartilhamento com a orientadora e a consequente troca de comentários assumiu importância decisiva dentro do trabalho porque permitiu alterações no produto inicialmente esboçado de uma aula a outra. Essa ação conduziu a mudanças na própria sequência planejada para a intervenção e, por isso, forma grande parte do conjunto de informações reunidas na análise. Destaco que este processo de diálogo, relacionado às referências teóricas, me permitiram aproximar a experiência da intervenção e a prática da análise como uma ação simultânea.

⁴ O Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, disponibilizado pelo Google. Baseia-se no conceito de “computação em nuvem”, ou seja, o internauta pode armazenar seus arquivos através deste serviço e acessá-los a partir de qualquer computador ou dispositivo compatível, quando conectados à Internet. Oferece aplicações úteis aos usuários, como a edição e compartilhamento de documentos, fotos, vídeos, arquivos, pastas. O serviço permitiu uma troca constante de informações e comentários entre a autora e a orientadora.

Já os fanzines resultantes desta proposta serviram, ao mesmo tempo, como ferramenta de mobilização e instrumento de avaliação. Sugerido como meio para incentivar a leitura literária e a produção textual constantes de nossos objetivos, os fanzines são também utilizados para mensurar a concretização de objetivos de ensino como: produção de texto autoral, ressignificação de temas e contextos e geração de sentido entre textos e imagens/ilustrações.

As atividades de aplicação da pesquisa de intervenção tiveram início no mês de maio, com previsão de conclusão para agosto de 2017. Como já manifestamos em momento anterior, esse planejamento precisou de mais 8h/a para o momento de finalização da etapa de montagem dos fanzines, visto que tivemos alguns contratempos no decorrer do percurso. Então, a conclusão da etapa de intervenção propriamente dita aconteceu no final do mês de outubro.

Portanto, em alguns momentos, foi preciso utilizar de comunicação através de um grupo gerado na rede social WhatsApp⁵ para que pudéssemos fazer alguns ajustes em relação aos textos produzidos ou, ainda, no aplicativo Messenger do site da rede social Facebook, por onde foram trocados e avaliados alguns textos ou ilustrações a serem editadas para a montagem do fanzine e, ainda, versões entregues em pen-drives. Vale registrar que todos os encontros tiveram suas etapas e atividades fotografadas. A partir da análise minuciosa desses recursos, foram escritos os diários reflexivos de cada uma das aulas aplicadas, o que passamos a descrever e analisar no capítulo 4.

3.3.2 Prevendo resultados

Ao reunir objetivos geral e específicos com a tarefa da análise, percebi que, embora fossem desafios teoricamente diferentes, seu impacto nas fases adaptadas à pesquisa-ação nem sempre se davam de maneira separada. Ou seja, por mais que eu tenha preparado minha metodologia de intervenção para responder a objetivos de pesquisa de maneira distinta, em vários momentos era possível verificar respostas do processo sobre dois ou mais objetivos em uma mesma etapa.

⁵ O WhatsApp Messenger ou simplesmente WhatsApp é uma aplicação de mensagens instantâneas para *smartphones* que permite comunicar com os seus contatos, através de mensagens escritas, mensagens de voz, ou ainda através de telefonemas.

Isso acontece porque, embora tenham sido previstas diversas ações divididas em quatro fases de trabalho que possibilitassem avaliar o impacto do processo de criação de um fanzine na formação de uma comunidade de leitores literários em sala de aula, essas ações eram, na verdade, complementares, e não isoladas entre si. Por isso, escolhi descrever e analisar o processo de intervenção a partir das estratégias previstas para cada encontro, selecionando experiências que avalio como mais significativas para auxiliar na discussão do problema e, a partir delas, debater a presença das questões de pesquisa e seu possível desdobramento para o resultado do trabalho. Assim, já no próximo capítulo, apresentamos nossas opções de intervenção com as análises que respondem às questões de pesquisa e uma reflexão dirigida sobre a questão da montagem e apresentação final dos fanzines. Contudo, é preciso fazer um destaque para uma etapa do trabalho não descrita como fase, mas como o diagnóstico para entrada na intervenção que descrevemos a seguir como introdução ao processo de análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse trabalho partiu do princípio de que meus objetivos de pesquisa sempre pretenderam amenizar ou resolver as inquietações que apresentei como professora de Literatura do Ensino Médio da rede estadual há 18 anos. Minha preocupação com o fato de a interpretação de textos e a produção textual não parecerem responder a um nível razoável de compreensão/apreensão das leituras me levou a questionar se a introdução de um elemento mobilizador, prática ou ação efetiva seriam a forma de atrair os alunos para a leitura literária. Por isso propus a elaboração de um fanzine como sendo este um possível elemento mobilizador, capaz de incentivar os estudantes a uma atividade criativa que desse espaço e forma concreta aos seus esforços de leitura e escrita. Assim é preciso apresentar a elaboração do fanzine no contexto desse trabalho como um processo completo de interação entre professora, alunos, textos, escrita e recursos que vão além do resultado do material impresso ou fotocopiado. Aqui, esse fanzine precisa ser entendido enquanto meio para o letramento literário.

Entendo o incentivo à leitura como o estímulo a grupo de leitores ou, ainda, formação de comunidades de leitores a partir de atividades ou sugestões que mantenham entre si a confiança e a afinidade de temas, e não uma imposição de conteúdos aos alunos. Então, percebi que uma estratégia interessante para garantir a disposição da turma de literatura em questão ao trabalho proposto na pesquisa seria a de promover uma gradação textual, oferecendo, primeiro, desafios de textos com registro linguístico mais próximo dos deles (JOBIM, 2009). Assim, introduzimos o passo do diagnóstico como etapa preparatória para a o início da intervenção e como elemento motivador para a viabilização do desafio.

4.1 Período de diagnóstico

Com a intenção de identificar o grau de envolvimento dos alunos com textos, pedi em uma aula anterior à aplicação do diagnóstico, para os alunos escolherem, dentre as leituras praticadas na escola ou fora dela, os tipos de textos com o quais mais se identificassem. Pedir para que trouxessem textos de maneira livre foi um jeito de identificar o possível repertório de leitura dos alunos e o grau de dificuldade que eu teria para formar este grupo de leitores literários. O texto trazido de casa

poderia ser de qualquer gênero, tanto literário quanto não-literário (poema, conto, canção, crônica, cartas, e-mail, entrevistas, notícias, etc). Neste momento, é importante ressaltar que a aposta em textos mais vinculados à realidade dos alunos em nenhum momento representa a exceção de obras literárias de cunho mais complexo. Isso significa apenas que decidimos preparar o terreno de entrada de nossa intervenção a partir de temas mais estimulantes, tornando mais complexa essa relação de leitura na medida em que os estudantes estivessem mais familiarizados com a prática de leitura literária. Além disso, essa técnica permite que, uma vez trabalhados os textos de sua afinidade, os alunos tenham contato e sejam capazes de identificar outras possibilidades de leitura e escrita:

É claro que, por mais próximos que estejam da vivência do aluno, os textos literários dificilmente corresponderão de maneira total às expectativas do universo linguístico do educando. No entanto, acreditamos que esta não correspondência pode ser também positiva. O trabalho com literatura na escola, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o escrito, enseja, também, uma modelização textual ao aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que está habituado a lidar (JOBIM, 2009, p. 118).

Para dar início a este momento, eu também li um texto escolhido por afinidade. A ideia é que, a partir dessa leitura, os alunos fossem incentivados à atividade sabendo que a professora divide esforços e integra este grupo destinado, dentro do patamar da pesquisa, a ser uma nova comunidade de leitores. Essa atividade teve o intuito de motivar o aluno e colaborar com a formação do leitor literário em uma socialização defendida nas palavras de Cosson:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2014, p.66).

Uma das intenções de se trazer o texto para a sala de aula é dar ao aluno a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la, permitindo o

diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Cada um dos 13 alunos⁶ presentes teria a tarefa de dividir com os colegas o seu texto e explicar o motivo dessa escolha; onze alunos (11) leram e comentaram o tema e o motivo da escolha daquele texto; dois (2) - um menino e uma menina – não quiseram fazer a leitura para os colegas, embora tenham levado o texto e participado de todas as fases da aula. Julguei que eles não se sentiram à vontade ou ficaram particularmente intimidados com a leitura em público, porque levaram o texto e os colaram no painel ao final da aula. Mesmo assim, não encarei o fato como um problema porque também percebi que aquela não era uma aula comum, pois no decorrer do trabalho entendi que não era habitual até aquele momento que eles lessem e ainda se manifestassem sobre textos de maneira aberta e para todos os colegas. Isso geralmente acontecia por escrito (de forma individual ou em grupos).

Figura 5 - Leitura e debate dos textos trazidos pelos alunos



Fonte: Autora (2018).

O conjunto dos textos revelou mais aproximação com canções, em grande parte pelo tipo de acesso, neste caso musical, amplamente veiculado pelos meios de comunicação tradicionais e vídeos em canais e redes sociais de internet. Após a

⁶ A primeira e a segunda aulas do projeto de intervenção aconteceram no dia 19/05/17. Essa turma é composta de 19 alunos, mas nesse dia estavam presentes treze (13) estudantes. Tais ausências se observam mais facilmente em dias que o tempo está chuvoso.

leitura e debate dos temas, entreguei uma tabela com os diferentes gêneros existentes e os estimei a perceber onde se encaixavam os textos, numa relação direta com as correspondentes esferas de circulação. Assim eles tiveram condições de contextualizar os ambientes de produção e leitura dos textos, como as esferas literária, religiosa, do cotidiano, escolar e outras. Essa preocupação atende requisito mencionado no capítulo Escola e Multiletramentos, com base na preocupação de Rojo (2009) em fazer perceber como exigências cotidianas as múltiplas práticas de textos que circulam na escola ou fora dela.

Uma curiosidade é que todos os textos apresentados pertenciam à esfera Literária/Artística, sendo nove (9) textos pertencentes ao gênero canção, três (3) ao gênero poema e um (1) ao gênero fábula. Durante a discussão, percebemos que vários textos tratavam de temas semelhantes, como a reflexão sobre o tempo, o saber viver e o valor da amizade. Dois dos textos traziam letras de *rap* com rimas de crítica social.

Para representar a tendência pelos temas de fundo literário, destaco o trabalho de duas alunas que escolheram a letra da canção Trem Bala, de Ana Vilela.

Trem Bala (Ana Vilela)

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
 É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
 Então fazer valer a pena
 Cada verso daquele poema sobre acreditar
 Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
 É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo em todas as situações
 A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso eu prefiro sorrisos
 E os presentes que a vida trouxe para perto de mim
 Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
 E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
 Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera, a vida já ficou pra trás
 Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

A preocupação que se identifica aqui é da ordem do relacionamento, da passagem rápida do tempo e das reflexões para aproveitar melhor a vida. Essas características estavam presentes em sete (7) dos textos lidos em aula. A seguir o momento em que pergunto para a primeira delas o motivo da escolha desse texto:

Aluna 1: *Eu escolhi essa música porque ela me faz pensar, ir além, sabe? Refletir sobre tudo...ela mexe comigo*

Professora: *E vocês viram? Eu trouxe o poema do tempo, esse que fala sobre o tempo, do Mário Quintana, o colega também trouxe algo que era meio parecido, né? E essa música também...também fala do tempo. Se a gente for interpretar e analisar, ela também fala sobre isso. Tem uma frase ali (sorria, abraça seus pais)...então isso aí são as mínimas coisas que a gente tem que fazer na vida e, muitas vezes, a gente faz o quê?*

Aluna 2: *Que a vida é trem bala, parceiro e a gente é só passageiro prestes a partir.*

Aluna 1: *Quando a gente menos espera a vida da gente ficou para trás, né?*

Aluna 2: *Que a gente tem que valorizar os nossos pais.*

Professora: *Valorizar nossos pais, valorizar a nossa família, os amigos...que, às vezes, a gente entra num lugar e nós somos colegas e não se cumprimenta. É ou não é?*

Alunas: *É verdade.*

Professora: *E o que valeu da vida, guris? E o que que a gente fez em casa? Não estou fazendo uma lição de moral, por isso eu escolhi essa letra e achei bárbaro também vocês terem escolhido essa aí, que tem tudo a ver com essa questão de aproveitar a vida, de viver e não deixar as coisas passarem, porque a vida é trem bala, ela vai passar e o que passou...*

Alunas: *Não volta mais.*

Professora: *A gente pode recuperar alguma coisa até que a gente errou, coisas que não foram boas, a gente pode até raciocinar e pensar: puxa, vou melhorar...mas voltar, nós não vamos voltar mais, né?*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 1 e 2 (19.05.2017)

O que se observa dos diálogos é que existe um esforço da professora por estimular uma descrição mais profunda das alunas, ainda que as participações delas sejam mais breves. Dá para identificar que elas sabem os motivos de sua escolha, mas talvez ainda não se sentissem seguras para desdobrar os pensamentos sugeridos pelo texto. A seguir, registro um exemplo da temática crítica social. Este tipo de preocupação apareceu em dois (2) textos entre os treze (13) levados para a sala de aula. Mas só uma das alunas que destacaram a temática dividiu com a turma a leitura. A canção era Pseudosocial, que é um *rap* (Froid).

Pseudosocial (Froid)

Vocês são a podridão
 Estão precisando me ouvir
 Apoiaram a escravidão elegeram Sarcozy
 Fizeram a religião muros com caco de vidro
 E meu mano tá doidão com a sua pílula de ecstasy
 O futuro terá cura o futuro é literatura
 Escolástica, matemática é mágica pura
 Sem assediá-las sem censuras
 Num espaço mais aberto pra filosofar cultura
 Preciso debater assuntos como o aborto e a erva
 O estado vai encher vocês com o máximo de merda
 Seus olhos vão arder são muitos anos na caverna
 Precisamos de um PC que desinstale o caos da terra
 Papo pseudo-social não preciso educá-los
 Bloqueiam potencial olhe bem para seus calos
 Cês criaram um animal algo indomesticável
 É o preconceito racial eu realmente vou roubá-los
 Vamos aos trabalhos celas nos cavalos
 Samba nos cavacos servos e vassallos
 Férias do passado tudo é lembrado
 Nada é por acaso todo espelho é falso
 Sabem quanto eu falo
 Sabem quanto eu bebo
 Mas não sabem quanto eu caio
 Eu vim do Cairo mais estranho do que a Carrie
 Eu já quis você Mariah cê riu do meu Half cabe
 Bruxão que nem o Harry se quiser me queime baby
 Nossa competição é desleal, eu sou o Brown você é o Benny.

Depois de feita a leitura, seguiram-se algumas considerações a respeito do motivo que a levou a escolher esse tipo de texto:

Aluna 3: *Então, essa música eu achei que é uma crítica contra o Estado e ...*

Professora: *Viram? Perfeito. Ela é uma crítica, ela fala de questões sociais, da sociedade. Já é diferente de uma música romântica, ela não tem essa visão romântica...Ela é uma letra, forte e que vem / serve para crítica.*

Professora: *Tá... e aí me diz o seguinte: é o tipo de música que tu gostas? É o tipo de texto que tu gostas? Foi por isso que tu escolheu?*

Aluna 3: *Sim, eu gosto dessas músicas que criticam o Estado, essas coisas...eu gosto.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 1 e 2 (19.05.2017)

Ao transcrever os diálogos dá para perceber que ainda há um caminho no sentido de chegar a um maior detalhamento das impressões dos alunos. A falta de hábito da discussão de temas pessoais em grande grupo pode ser um dos fatores para a postura mais reservada das alunas que destacamos nesta análise. Mas é importante ressaltar que a aula foi pensada exatamente para identificar o interesse e o tipo de leitura do grupo de estudantes.

Esta experiência oferece indicações sobre como aproveitar o tempo disponível das aulas e o tipo de questionamentos. Neste caso, pareceu haver um período menor que o suficiente para o aprofundamento de cada um dos onze (11) textos lidos. Em uma avaliação geral, acredito que o encontro foi muito produtivo pois serviu como um momento de aproximação entre todos, o que se percebe nas gravações em vídeo é que enquanto alguém lia, os demais prestavam atenção num sinal claro de interesse pelo tema e pela motivação dos colegas.

Depois da leitura e das reflexões, tentei explicar aos alunos que todo o texto pertence a um gênero e que esses gêneros circulam em diferentes esferas na sociedade. Para isso, levei uma tabela dos gêneros textuais e suas esferas de circulação que foi distribuída através de cópias aos alunos. A partir disso, a intenção era a de que eles identificassem a que gênero e a que esfera de circulação pertencia o texto escolhido por eles. Durante a atividade os alunos disseram que não sabiam que os textos tinham diferentes gêneros e que tinham descoberto essa informação durante a aula.

A descoberta relatada pelos alunos confirma a concepção de Jobim quando, mesmo partindo de um pressuposto de que os alunos devam ser expostos a uma leitura literária gradativa do mais fácil ao mais difícil, defende as vantagens da leitura de outras performances que não a sua própria. Para o autor, estabelece-se um espaço de conscientização dos jovens sobre outras possibilidades de uso da língua. “Dessa maneira, quando produzir o seu próprio texto, o aluno partirá de uma experiência com outros já produzidos, o que enriquecerá seu potencial” (2009, p.118). A aula foi finalizada com a confecção de um painel com os textos socializados e que ficou em exposição na sala.

Figura 6 - Montagem do painel de gêneros e esferas de circulação

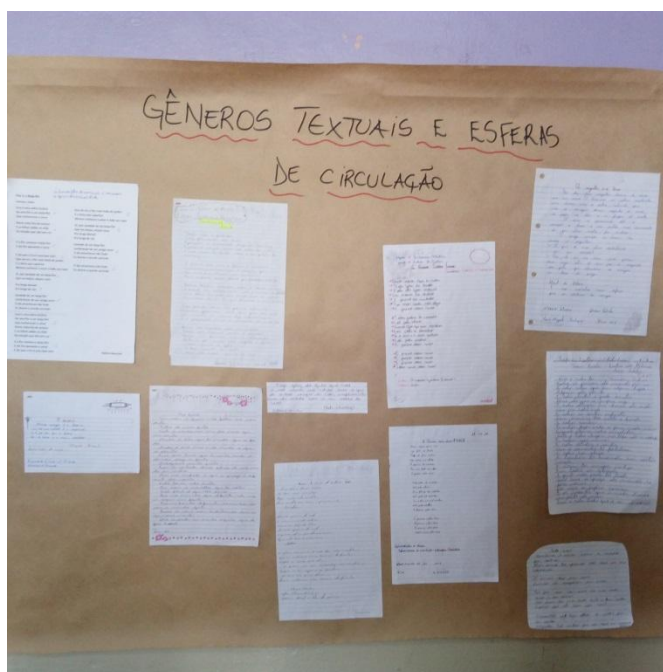


Fonte: Autora (2018).

A atividade confirmou-se em seu objetivo de diagnóstico, pois pude conhecer os hábitos de leitura dos alunos e com qual tipo de texto tinham contato. Observei que, pelo menos no que se refere aos objetivos dessas duas aulas, as canções serviram como espaço de entrada dos jovens no mundo literário, embora, inicialmente, eles nem soubessem identificar os gêneros, literários ou não, e suas esferas de circulação. Já a compreensão compartilhada com os alunos de que a canção também é um texto e pode ser classificado como literário encaminhou, a meu ver, a introdução deles no objetivo de formar um leitor literário. Já com relação à socialização oral dos textos, acredito que onze (11) leituras entre treze (13) presenças é um padrão satisfatório para a primeira aula, levando em consideração a pouca intimidade que os alunos tinham naquele momento com a prática da leitura compartilhada, o que sugere, já de início, que a experiência estabeleceu as bases de uma nova comunidade de leitores literários.

Como tarefa de casa e como forma de antecipar material para o trabalho da aula seguinte, solicitei a todos que trouxessem imagens que combinassem ou reforçassem as ideias contidas nos textos escolhidos. Elas seriam apresentadas em recortes (revistas, jornais e impressos) ou figuras desenhadas ou pintadas pelos próprios estudantes.

Figura 7 - Painel elaborado pelos alunos ficou exposto na sala de aula



Fonte: Autora (2018).

4.2 Fase de motivação

Para contemplar, dentro das necessidades de nosso trabalho, as características definidas por Cosson na fase de motivação de sua sequência básica, optei por dividi-la em duas etapas de duas horas/aulas cada. A primeira delas é denominada *Experimentando frases*, a segunda é *De cara com o fanzine*. A medida foi adotada a fim de garantir meios de produzir textos próprios a partir de vivências e do cotidiano de leitura dos estudantes, em vez de já introduzir atividades com textos literários, o que atende recomendação de Jobim (2009) quando indica o uso de atividades que vão do texto mais fácil para o mais complexo.

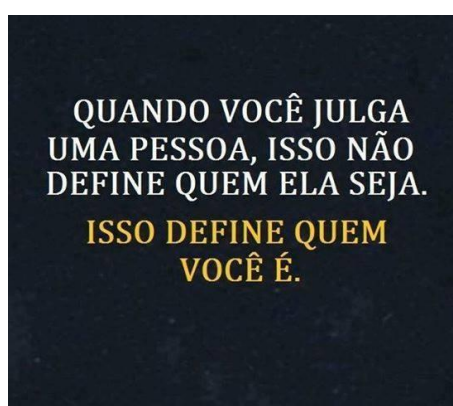
4.2.1 Experimentando frases

Nas duas horas/aulas destinadas a esta etapa, o objetivo foi introduzir os alunos na prática de produção de texto próprio a partir de uma leitura prévia. Para isso, utilizamos da leitura e produção de frases de efeito⁷, cujo uso, popularizado em

⁷ É uma frase curta que apresenta uma reflexão, um posicionamento ou, ainda, um estado de espírito. Essa definição foi criada em conjunto pelo grupo durante a pesquisa de intervenção tendo por base as frases populares, às vezes aliadas a imagens/figuras, postadas em redes sociais de internet.

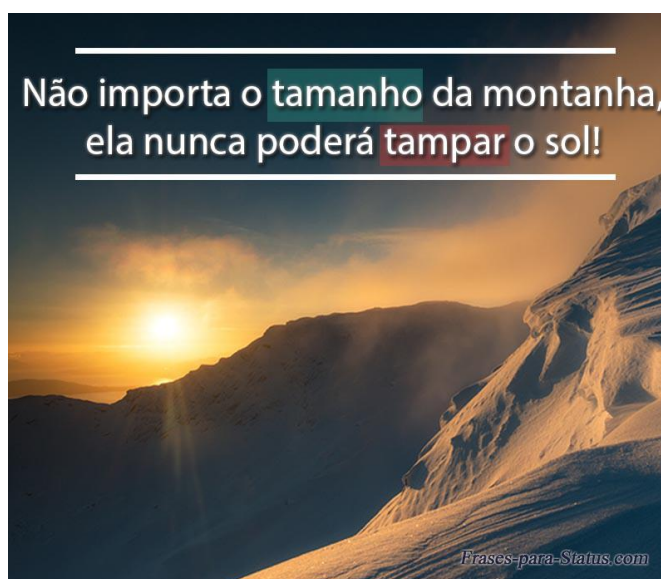
redes sociais de internet, permitiu reservar a identificação com hábitos e temas do cotidiano dos alunos. Essa constatação surgiu do ambiente da própria pesquisa, uma vez que o encontro de diagnóstico mostrou a afinidade dos alunos com material produzido ou distribuído na esfera de circulação das redes sociais. A atividade teve início com a apresentação e leitura de um grupo de três frases de efeito⁸ previamente selecionadas por mim. Após um breve debate sobre os significados e as reações dos alunos, eles passaram à elaboração de suas próprias frases.

Figura 8 - Frase de efeito Nº1



Fonte: A. D. (2017).

Figura 9 - Frase de efeito Nº2



Fonte: A. D. (2017).

⁸ As três frases de efeito selecionadas neste espaço estão disponíveis em: <https://www.frasesparaface.com.br/frases-efeito/>

Figura 10 - Frase de efeito N°3



Fonte: A. D. (2017)

Das três frases de efeito propostas, a que mais foi discutida e que teve seu sentido mais plena e rapidamente resolvido foi a frase ilustrada N°3: "Todos os tesouros do mundo não valem um bom amigo" (Voltaire). Nesse caso, o debate responde que este foi o tema (amizade) que mais reuniu o interesse dos alunos, com definições paralelas como lealdade e fidelidade. Apenas dois estudantes apontaram a frase N°1: "Quando você julga uma pessoa, isso não define quem ela seja. Isso define quem você é." Nesse caso, estimulados, eles chegaram à definição de respeito e concordaram comigo quando sugeri a palavra caráter como uma possível combinação.

Já o trabalho de criação foi desenvolvido a partir das imagens solicitadas na aula anterior, compostas por fotos, figuras ou desenhos que pudessem ilustrar os textos apresentados. Prevendo a dificuldade que os alunos poderiam ter de imprimir imagens, decidimos criar um grupo na rede social Whatsapp denominado Projeto Fanzine. Através do grupo, os alunos me enviaram as imagens escolhidas por eles e eu já as levei impressas. Se as figuras foram reunidas com o objetivo de resumir significados dos textos da aula anterior, agora elas serviriam para inspirar o primeiro exercício de autoria. As frases de efeito, ilustradas ou não, deste exercício serviriam como material para a elaboração de um fanzine piloto já na aula subsequente.

Assim como na aula anterior, me juntei a eles e também elaborei uma frase com base numa imagem selecionada por mim. Para essa atividade, eles tiveram um

tempo aproximado de 15 minutos para que pudessem analisar individualmente a imagem, escrever e mostrar o texto.

Nesse momento, percebi que a maioria dos alunos teve facilidade e rapidez na escrita de seu texto e poucos sentiram mais dificuldade em ordenar as ideias. É bom lembrar que, para este exercício, pedi que os alunos não utilizassem o aparelho celular, um recurso a cada dia mais acessado em sala de aula. Por isso, deixei que eles trocassem algumas informações no grupo, sempre estimulando-os a escrever o próprio texto e dizendo que eles tinham capacidade para isso. Aqui relembremos Cosson informando que a leitura é uma atividade de interação social, o que implica na troca de informações entre autores, texto e seu meio de produção a fim de que a escolarização da leitura não se transforme na pura didatização do processo.

Essa leitura também não pode ser feita de maneira assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2014, p. 23).

Para finalizar a aula, li a minha frase para eles e fiz a relação do texto com a imagem. A partir disso, o que se seguiu aproximou-se muito de nosso ideal de construir uma comunidade de leitores, dado que já aparecia em momentos das duas aulas anteriores. Na sequência, todos⁹ os alunos mostraram as suas imagens e leram suas frases para os colegas numa prática que, já nesta fase, apresentava características de unir significados do texto e da imagem no que viria a ser identificado, com o aprofundamento dos temas e trabalhos, como um processo de letramento multimodal. Depois disso, criamos (em conjunto) uma definição para frase de efeito, cujo resultado foi: “É uma frase curta que apresenta uma reflexão, um posicionamento ou, ainda, um estado de espírito.”

⁹ No dia 26 de maio aconteceram a terceira e quarta aulas do projeto de intervenção. Nesse dia estavam presentes 12 dos 19 alunos que constam no diário de classe.

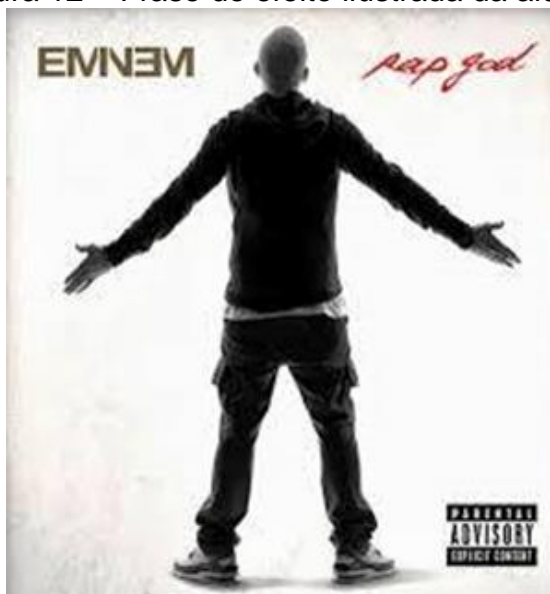
Figura 11 - Apresentação das frases de efeito



Fonte: Autora (2018).

Um exemplo de acontecimento que remete às características de comprometimento da turma para com a formação de uma comunidade de leitores e, ao mesmo tempo, um indicativo de integrantes motivados foi o caso de dois alunos que, mesmo tendo se negado à leitura compartilhada em momento anterior, fizeram questão de debater em público seus textos e de apresentar suas frases de efeito ilustradas, conforme destaque retirado dos diários reflexivos:

Figura 12 – Frase de efeito ilustrada da aluna 6



Fonte: A.D. (2017).

“Pode ter toda liberdade, mas tem que ter consciência daquilo que for fazer, cada ato tem sua consequência.”

Figura 13 – Frase de efeito ilustrada do aluno 7



Fonte: A.D. (2017).

“Aproveite cada hora, cada minuto, cada segundo. Pois, de repente, quando você se olha pode ser tarde demais e não dá tempo para fazer o que não fez.”

Esta atividade reserva fortes características da fase de motivação porque propõe a realização de uma atividade diferente da prática pedagógica usual e utiliza das vivências dos próprios alunos, resultando na primeira prática de texto autoral em nossa intervenção. Assim, cremos estar diversificando as oportunidades de um

aprendizado mais prazeroso: “crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2014, p.53).

Nesse caso, nossa moldura era a proposta de montar frases de efeito que abasteceriam a montagem de um fanzine piloto, servindo como uma experiência prévia ao trabalho final proposto pela pesquisa. Este foi o momento para garantir a disponibilidade da turma e elencar possíveis interesses a serem reunidos em torno do trabalho.

Os alunos fotografaram as suas produções e sugeriram a criação de um painel com as imagens e textos criados por eles, já que tinham se tornado “autores”. Como a criação de um painel não havia sido prevista no plano da intervenção, percebi que a ideia poderia estimular ainda mais os alunos na continuidade do projeto, afinal, eles mesmos demonstraram interesse em tornar visível o texto criado – a frase de efeito. Esse aspecto reforça nossas leituras quando apontam que um aluno sempre escreve para alguém, ainda que este interlocutor seja um professor, e por isso deseja ser lido. Responder a essa leitura e oferecer espaço para que ela seja conhecida nos parece uma postura responsiva e atende plenamente ao que se espera de um texto autoral que precisa de um espaço de fala.

Mesmo sendo positiva e reveladora de seu entusiasmo, entendo que a sugestão dos alunos para a montagem do painel com seus trabalhos apenas antecipou a função que caberia ao fanzine piloto elaborado com o mesmo material que faríamos na aula seguinte. Isso responde à recomendação de Geraldi (2011) em sua crítica à prática de leituras na escola que não garante uma interlocução verdadeira entre alunos e professores, o que prejudica o professor de responder ao estímulo do aluno.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2011, p. 65).

Então, sem condições de garantir encontros em função de trocas de horários das aulas para fazer o painel, utilizamos os próprios pilotos para responder à demanda dos alunos pela circulação de suas frases de efeito. Essa experiência será detalhada no próximo tópico.

4.2.2 De cara com o fanzine

Considerada uma etapa complementar na fase de motivação, as duas horas/aulas destinadas a esta atividade foram desenvolvidas a partir de uma breve conceituação de Fanzine (Revista do Fã), mediante apresentação de vídeos do canal Youtube. Para antecipar a perspectiva de fazer um fanzine na própria turma, apresentei uma breve oficina que serviu como base de atividades para a execução de um fanzine piloto. O texto aqui descrito serve para elucidar nosso roteiro de intervenção, que liga estes objetivos às propostas de incentivo à leitura, estímulo à confecção de texto próprio e geração de sentido entre textos e imagens trabalhadas na aula anterior, embora a análise de seus procedimentos deva ser mais aprofundada no capítulo de interpretação¹⁰.

Figura 14 - Vídeo: Saiba aqui – O que é um fanzine



Fonte: Fernando Theodosio (2017)

¹⁰ Embora a presença de textos verbal e não-verbal dessa fase do trabalho já demonstrem indícios de autoria, a análise destes recursos discursivos não será feita aqui. A proposta será desenvolvida no subcapítulo 4.6 Zineiros na Escola.

Figura 15 – Vídeo: Aprendendo a fazer zines

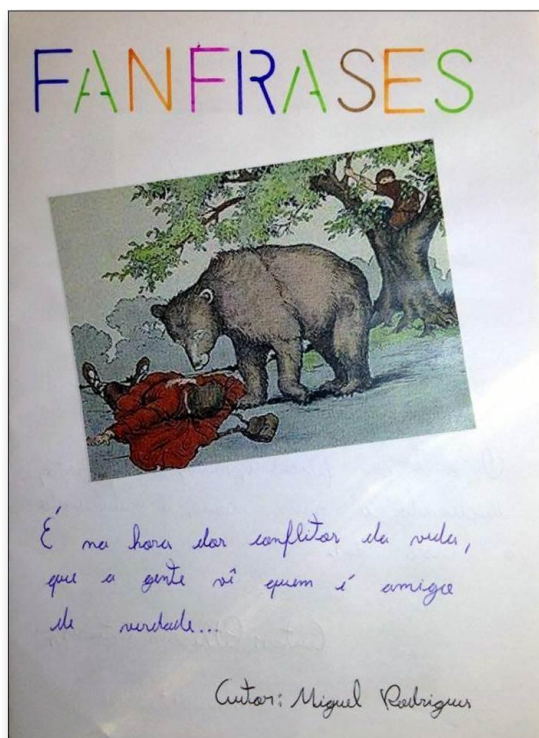


Fonte: Tramavirtual (2017)

Na segunda hora, mobilizei os alunos a reunir as frases de efeito produzidas na aula anterior, com suas imagens, para a confecção do fanzine piloto, no que se constituiu o primeiro contato do grupo com a construção da publicação. Este modelo foi utilizado para familiarizar os alunos no processo de seleção e montagem de material uma vez que há um fanzine previsto para o final das atividades da intervenção. A atividade incluiu um exercício sobre a montagem do diagrama ou boneco (modelo padrão de diagrama), utilizando o material recolhido no exercício das frases de efeito, elaboradas na aula anterior, e que garantiu nossa resposta à demanda por uma esfera de circulação das frases.

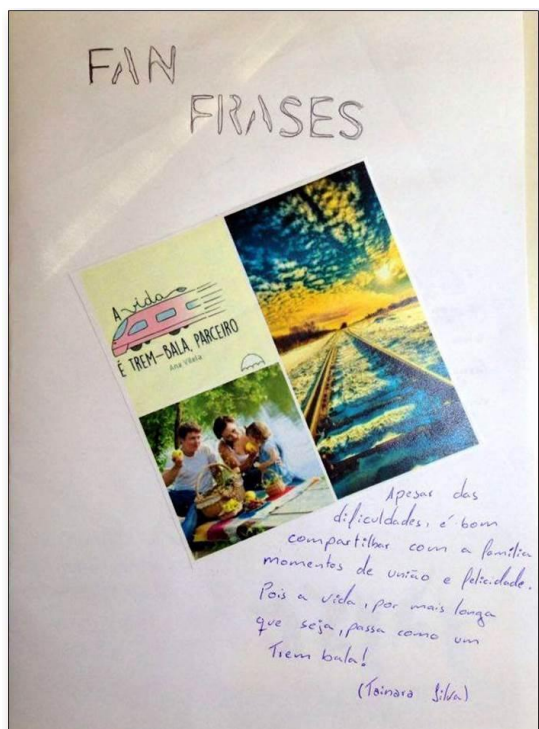
O exercício contou com 11 estudantes divididos em três grupos, cada qual apresentou seu fanzine com frases de efeito. Um dos fanzines foi criado por mim a partir da minha frase de efeito e imagem à qual somei o material enviado por outros três alunos. O resultado final somou quatro fanzines que, por consenso, foram denominados FanFrases, numa referência à origem do material utilizado em sua confecção: as ilustrações e frases de efeito.

Figura 16 - Fanzine piloto – Grupo 1



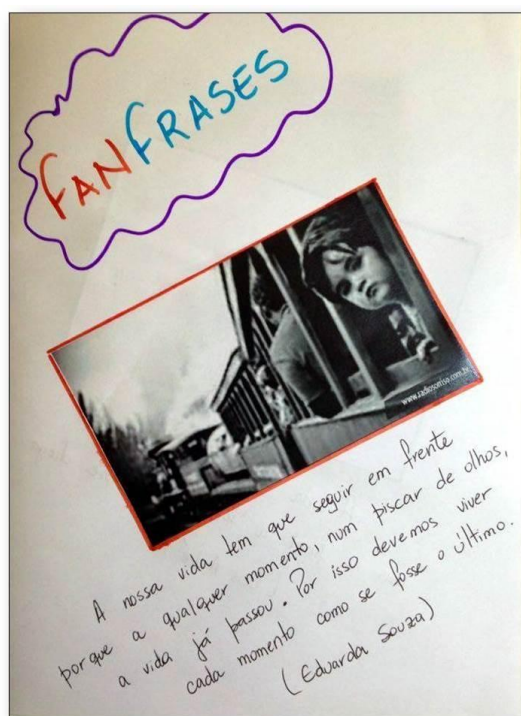
Fonte: Pesquisa (2017)

Figura 17 - Fanzine piloto – Grupo 2



Fonte: Pesquisa (2017)

Figura 18 - Fanzine piloto – Grupo 3



Fonte: Pesquisa (2017)

Figura 19 - Fanzine piloto – Grupo 4



Fonte: Pesquisa (2017)

Assim, tivemos uma prática propositiva de confecção de um fanzine experimental de tema de livre escolha dos alunos que, além de responder aos objetivos do encontro, também permitiu que os trabalhos circulassem dentro da classe para que todos compartilhassem do produto final. Só posteriormente, seria o momento de oferecer a proposta de ligação com as temáticas e com o conteúdo da disciplina de Literatura. Desse tema, trataremos no próximo tópico.

4.3 Encontro com o romantismo (fase de introdução)

Aqui registro atividades que resguardam características do que Cosson (2014) identifica em sua sequência básica do letramento literário como introdução. Essa etapa, originalmente, é aquela na qual o professor apresenta em sala o nome do autor e a obra a ser trabalhada. Contudo, para permanecer nos objetivos da interferência, é preciso observar algumas recomendações que dependem das atitudes do professor:

O primeiro cuidado é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que não são importantes para quem vai ler o texto. (...) a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever a obra, mas aquilo que está dito para o leitor. (...) No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2014, p. 60).

Para tornar a introdução dos conteúdos de literatura mais atrativos, na primeira das duas horas-aulas dedicadas a esta fase¹¹, apresentei o poema “*Amor*”, de Álvares de Azevedo, um dos autores do período da poesia romântica. Decidi não informar o nome do autor no início da leitura, só mencionei o período a ser estudado para que o estilo do texto e o seu contexto histórico pudessem ser identificados pelos alunos. Minha proposta era que, após o debate, seria mais interessante explicar quem escreveu o poema e relacioná-lo aos demais autores do movimento.

A obra foi escolhida em função de adequar-se já nesta fase da investigação ao perfil etário dos estudantes e ao tema das relações afetivas como um dos fatores

¹¹ No dia 21/06 foram aplicadas a sétima e oitava aulas do projeto de intervenção. Nesse dia tínhamos em sala 18 alunos, sendo então a aula com o maior número de participantes até o momento.

que ocupam geralmente seu cotidiano, de acordo com o que percebi da análise dos temas trazidos por eles na fase de diagnóstico. Mesmo assim, outros temas como questões sociais ainda seriam trabalhados logo a seguir. Também fiz questão de mostrar aos alunos que os textos levados para a aula têm a intenção de formar uma comunidade de leitores literários, fazendo com que eles tivessem a oportunidade de entrar em contato com textos que, muitas vezes, não leriam fora da escola. Com essa iniciativa atendemos, também, às recomendações de Jobim (2009) quando apresenta a perspectiva de uma gradação textual que caminhe do texto mais simples e ligado com o cotidiano do aluno ao mais complexo, que, na minha perspectiva, passa a ser o conteúdo a ser ministrado.

Na sequência, perguntei aos alunos se algum deles queria fazer a leitura do poema em voz alta ou preferiam que eu lesse. Eles preferiram a segunda opção. Aqui recolho a primeira evidência do incentivo que o projeto ofereceu junto aos alunos no sentido da própria prática da leitura compartilhada que abre caminho para a formação de uma comunidade de leitores literários. Se, no início da aula, ninguém se dispôs à leitura, já ao final, cinco alunos leram textos próprios a partir de um exercício final desenvolvido em grupos. Mais evidências disso foram percebidas ao longo das demais atividades nas aulas seguintes:

Qualquer que seja o tema, contudo, é importante assinalar a diferença entre a leitura em classe e a leitura solitária. Em sala de aula, mesmo a chamada 'leitura silenciosa' é coletiva. [...] Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo frequentemente tem de começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como 'tarefa compulsória'. Para esta superação, é necessário que surja da leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. (JOBIM, 2009, p. 123).

Feita a leitura do poema, questionei os alunos sobre a época em que o texto foi escrito e por que. Perguntei se eles já haviam tido contato com esse tipo de texto. Com bastante vergonha, a maioria dos alunos disse que já tinha lido textos com essa temática. Para que eu pudesse ter mais certeza do tipo de leitura dos alunos, fiz outra pergunta: quem ali já tinha lido um poema sobre amor? Dos dezoito presentes, seis alunos se manifestaram positivamente e um aluno disse ter feito um poema sobre amor no projeto-piloto aplicado por mim no ano anterior (esse aluno foi um dos envolvidos no projeto aplicado na mesma escola). Então, com a resposta

dele, tivemos sete alunos que teriam manifestado a leitura de poemas durante a vida.

Um momento curioso do diálogo se deu quando um dos alunos avaliou que, se não fosse pela oferta da professora e pelo acompanhamento da leitura em sala de aula, o texto poético não seria, atualmente pelo menos, a escolha ideal para aquele grupo:

Aluno 4: *Hoje é mais fácil do que antigamente tu ler. Não envolve muito dinheiro. É que o público de hoje em dia não lê esses livros, eu acho.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 7 e 8 (21.06.2017)

Na minha avaliação, o aluno se expressou no sentido de deixar claro que a leitura é um meio caro, que atualmente a internet permite que as leituras se deem de maneira gratuita, mas que, mesmo assim, sem uma indicação dos professores, os textos mais procurados seriam formas mais modernas e simples de leitura.

Dando continuidade ao debate, perguntei: se eles fizessem a leitura desse poema em casa, sem o acompanhamento de um professor, definiriam esse texto como mais antigo ou atual? Todos os alunos disseram que era um texto mais antigo e apenas um aluno disse que achava que era um texto atual.

Sendo assim, perguntei ao aluno que disse que o texto era atual, o que o texto mostrava a ele para que chegasse a essa conclusão?

Aluno 8: *É a forma como o autor estava falando, que apesar de ter acontecido muito antigamente e que hoje em dia ninguém fala mais assim. Mas acho que é um texto atual.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 7 e 8 (21.06.2017)

Na minha análise, a resposta do aluno indica que ele considera o tema atemporal, que acontecia em tempos antigos e que ainda acontece, ainda é do cotidiano dele. Por outro lado, quando ele reconhece que as pessoas já não falam daquela maneira antiquada, indica que, ainda que indiretamente, o aluno percebe que a poesia em questão não é um texto contemporâneo.

Já quando o restante dos alunos foi questionado sobre porque achavam que o texto era antigo, um dos alunos respondeu:

Aluno 4: *Muito melosa para ser atual; pelo modo como ele encaixou as frases, são coisas bem antigas.*

Professora: *Se vocês fossem ler uma poesia que acham que é mais atual não se usaria essa forma?*

Aluno 4: *É, o vocábulo é muito antigo, as palavras não seriam essas, talvez se usaria mais palavras de agora.*

Professora: *Palavras mais atuais.*

Aluno 4: *Sim, mais atuais.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 7 e 8 (21.06.2017)

Tendo identificado tais marcas sugeridas pelo texto, retomei os questionamentos. Agora, sobre uma série de aspectos que visavam estimular os alunos a ligarem o estilo e valores da obra ao seu contexto de vida atual. Já na primeira pergunta, que era sobre qual “tema” tratava o poema, percebi que os alunos começaram a se integrar na interpretação devido às respostas dadas. Isso se confirma na seguinte transcrição:

Professora: *Qual é o tema dessa poesia, ou seja, qual é o assunto?*

Alunos (vários): *O amor.*

Aluno 4: *O amor de um “cara” por uma mulher.*

Professora: *O amor do autor ou do “eu-lírico”, por que o autor às vezes usa um “eu-lírico” para se expressar. Esse “eu-lírico” é a chamada “voz” de quem tá escrevendo. Às vezes é como se fosse um personagem, né? Que o autor vai usar para demonstrar aquilo que ele sente. Então, nesse caso, essa poesia tem um autor e ele demonstrou essa questão de amor por alguém. E quem é esse alguém no texto?*

Aluno 4: *Talvez uma mulher, a mulher dele, sei lá.*

Professora: *Uma mulher?*

Aluno 8: *Com certeza uma mulher.*

Professora: *Com certeza uma mulher, por quê?*

Aluno 3: *Por que usava trança.*

Professora: *Tem frases aqui que identificam que pode ser uma mulher.*

Aluno 8: *Ele falou “em teu seio”.*

Professora: *Em teu seio, na tua cheirosa trança.*

Aluno 4: *“Minha donzela”.*

Professora: *“Minha donzela”, então ele tá se referindo a quem? Pra quem essa pessoa apaixonada está se dirigindo?*

Aluno 9: *À esposa dele.*

Professora: *À esposa ou à namorada...*

Aluno 2: *Ou uma pessoa que ele admira.*

Professora: *Ou uma pessoa que ele admira ou, às vezes, ele pode não ter acesso também a essa pessoa.*

Aluno 8: *Eu estava lendo esses dias na internet, que muitas dessas poesias antigas, elas interpretam, a maioria, uma fantasia do autor, o que ele queria.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 7 e 8 (21.06.2017)

Após o debate com os alunos, revelei o nome do autor do poema e informei a que geração do Romantismo ele pertence. Estava preparado o terreno para descobrirem o que é o Romantismo e como ele se manifesta na poesia brasileira.

No segundo período, apresentei as seguintes questões: se vocês tivessem que falar do mesmo tema do autor, em uma poesia, como seria ela hoje? Vamos escrever, juntos, uma estrofe para a nossa poesia?

Aqui comecei a perceber que a proposta de produção de textos autorais que estávamos trabalhando parecia estar mais consolidada também na visão dos alunos. Quando solicitei a formação de grupos e a escrita da estrofe, imaginei que eles talvez pudessem querer cumprir a tarefa em um único grupo e em apenas um texto, já que o tempo disponível da aula estava esgotado. Para minha surpresa, eles fizeram questão de se reunir em cinco grupos e cada um deles produziu sua estrofe. Outro fator que considerei positivo neste espaço da aula foi que um dos alunos que não se sentia à vontade para ler seu texto durante a atividade de diagnóstico, agora montou dupla com outro colega muito tímido e fez questão de ler sua estrofe para os demais, ainda que tenham demorado um pouco mais que os colegas para a conclusão do trabalho.

Estrofes criadas pelos grupos durante a aula:

Grupo 1:

Amor

**Nos teus olhos me encanto
Na sua boca me encontro
Com um abraço apertado
Eu me sinto ao teu lado.**

Grupo 2:

O amor

**O amor é um sentimento
Tão bonito e perfeito;
O amor é um sentimento...
Que faz a alma renascer;
O amor é um sentimento
Que não corre contra o tempo
Ele é paciente...**

Grupo 3:

O amor

**Na beleza dos seus cabelos
O sorriso em teu rosto
Fico a pensar neste meu amor louco
Capaz de morrer por você.**

Grupo 4:

O amor

**O amor é como fogo
Queima em nossos corações
Por alguns instantes
Chega de repente
E acaba se tornando tudo.**

Grupo 5:

**Meu amor, minha felicidade se resume a estar do seu lado.
Apenas de sentir seu cheiro, poder te abraçar, saber que tenho alguém que me
ama da mesma forma.
Eu nunca acreditei no amor, mas depois que te conheci sinto que agora minha
vida tem um sentido.**

Um fato que merece destaque foi perceber junto dos alunos que, naquele período, tínhamos formado ou nos aproximado muito da formação de uma verdadeira comunidade de leitores literários e que esse era um dos objetivos de uma aula de literatura. Prova disso é que os relatos anteriores somaram costumeiras manifestações de um ou dois alunos e, nessa aula, chegamos a apontar manifestações individuais de sete estudantes, além de outras manifestações em grupo.

4.4 Construindo significados (fase de leitura)

Adotando proximidade com a definição de etapa de leitura de Cosson, esta fase do trabalho vai apresentar e debater os temas a serem abordados pelos grupos de alunos. A base apresentada como essencial para o trabalho na etapa de Leitura é o acompanhamento do professor, tanto da capacidade de decifração dos textos, adaptação ao vocabulário utilizado, até aos níveis de legibilidade (2014, p. 62). Com essa meta, o terceiro momento da intervenção foi dividido em seis horas-aulas, correspondendo a três encontros de sala. Essa descrição das seis aulas não será pormenorizada, senão a partir de exemplos que possam encontrar pontos como: o caráter de aprofundamento da leitura, as marcas de uma interpretação com efeitos de sentido, pontos de convergência entre a leitura e a preocupação com a consciência social do grupo de leitores.

As duas primeiras horas/aulas, onde estavam presentes 15 alunos, se destinaram a sugerir abordagens do Romantismo literário brasileiro a partir da oferta de dois textos/autores: *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, e *A canção do africano*, de Castro Alves. O objetivo da escolha destas obras foi estabelecer os respectivos temas: nacionalismo e questões sociais, como escravidão/racismo e, então, propor a criação de grupos para leitura e apresentação dos temas em aula posterior.

A turma foi dividida em dois grupos e, mediante sorteio, cada grupo recebeu apenas os títulos de dois poemas. Aqui, com o mesmo objetivo de causar

curiosidade nos grupos, invertemos a técnica da aula anterior, quando oferecemos o texto sem o autor. A ideia foi estimulá-los a debater sugestões e perspectivas sobre o texto, criar hipóteses sobre o conteúdo para, só posteriormente, constatar suas versões com a leitura dos poemas. Os questionamentos reunidos ao final da leitura dos títulos foram acompanhados de uma proposta de escrita - frase de efeito, verso ou estrofe. Essa produção, realizada em dois grupos, foi comparada ao texto dos poemas, a fim de identificar as diferenças e semelhanças entre abordagens que os temas sugerem e suas variadas oportunidades interpretativas.

No segundo momento da aula, fizemos um breve debate quando os grupos apresentaram as suas conclusões prévias a respeito de cada um dos títulos e conseguiram efetuar a proposta que foi lançada para essa aula: criar um texto que poderia ser um verso, uma estrofe ou uma frase de efeito a partir do título dos poemas. Cada um dos grupos criou uma estrofe que foi lida para os demais colegas. Abaixo, destaco o trabalho apresentado pelo grupo 1, cuja interpretação destaca os principais aspectos buscados neste tópico:

Trabalho do grupo 1

Análise do título ***A canção do africano*** (Castro Alves)

Suposições: Achamos que pelo título da poesia o autor Castro Alves referia-se ao africano. O africano, que pela sua cor “preta”, muitos achavam que não eram pessoas normais como os de cor branca.

Desde seus trabalhos nas plantações de café até o castigo por um descuido, roupas sujas, senzalas em condições precárias, muitos não conseguiam nem ter uma morte normal, muitos morriam pelas chibatadas no tronco.

A poesia “A canção do africano” foi um título até de certa forma sarcástico, pois quando nos vem à cabeça a palavra canção – música – nos vem a ideia de felicidade ou de alegria. Mas quando se fala de africano já sabemos que foi algo triste e bem sofrido.

Poema criado pelo grupo a partir do título Canção do africano:

A cada nota, a cada ritmo uma chibatada;

A cada ritmo um trabalho ardido;

Um trabalho não voluntário,

Cada tempo que se passa,

A música já perdeu a graça;

Cada tempo que passa,

Um amigo perdido por um erro cometido;

Mesmo sem gostar da melodia, foi obrigado a participar da dança, a triste dança sem fim.

Os estudantes do grupo 1 demonstram a intenção de fazer uma leitura crítica do texto. Isso fica evidente desde a sua interpretação da cor e da diferença em ser preto e branco, sob o ponto de vista social, o que, segundo eles, denunciaria, à época, a escravidão descrita no texto. A partir disso, descrevem o que seria para eles a vida de um africano, aqui no Brasil, o mesmo que ser escravo. Os alunos aprofundam a leitura do título ao ponto de sugerir que tratar do tema sob um título “canção” do africano seria uma espécie de sarcasmo. Segundo sua avaliação, a ideia de uma canção remeteria a lembranças positivas, e não ao trabalho escravo. Essa interpretação pressupõe uma surpresa na perspectiva sugerida pelo título e a efetiva mensagem do texto. Ao mesmo tempo se apropriam com facilidade da expressão como um discurso corrente do período romântico. Essa interpretação fica clara quando reafirmam a dança como elemento de tristeza com a expressão: “a triste dança sem fim”. Encaro tais observações como positivas e como uma contribuição para o processo de acompanhamento da leitura ao qual me propus.

Já sob o aspecto específico representado pelo gênero poema, percebe-se que os alunos se preocupam em conferir a sua redação elementos de repetição que, se não se configuram como rimas diretas e perfeitas, sugerem um apelo fonético semelhante, como na passagem: “Cada tempo que se passa, A música já perdeu a graça; Cada tempo que passa, Um amigo perdido por um erro cometido”.

Aqui fica o registro de um processo que descrevemos como gradação da leitura que se consolidou a partir de textos simples como frases de efeito até alcançar uma interpretação de texto poético. A ele somam-se efeitos como o conhecimento de um gênero ao qual os alunos estavam pouco habituados. Assim, os alunos estavam prontos para o próximo desafio.

Nos dois encontros seguintes, tendo superado o trabalho feito com os títulos da aula anterior (*Canção do exílio* e *Canção do africano*), começou o trabalho de acompanhamento efetivo da leitura dos textos dos poemas. Nesse momento, estimulei os alunos a interpretar os textos e fazê-los perceber os efeitos de sentido que cada um deles sugere ao leitor. O acompanhamento da leitura se deu quando auxiliei os alunos a dirimir dúvidas quanto ao vocabulário e à diferença de contexto histórico entre as obras e o período atual. O encontro demonstrou-se particularmente proveitoso porque, além da interpretação dos poemas individuais, os alunos propuseram-se voluntariamente a comparar como o tema foi abordado nas duas obras. O exercício resultou em um grande debate sobre questões sociais relevantes

apontadas tanto sob a perspectiva histórica dos poemas em questão quanto na comparação com os dias atuais, onde figuraram racismo, escravidão, patriotismo e nacionalismo.

A leitura completa da poesia *Canção do exílio* permitiu que os alunos identificassem o tema da exaltação à pátria, saudade e melancolia e, também, que o poema propunha uma comparação entre dois locais diferentes. A partir desta discussão, revelou-se, ainda, um outro recurso para compreensão do conteúdo na busca de palavras cujo significado não havia ficado claro para todos os leitores. Neste momento destaca-se a discussão em torno da expressão “exílio”, que foi analisada inicialmente pelo aluno 4:

Aluno 4: *“Tem dois tipos de exílio. No caso, o que eu quero me afastar das pessoas ou dos lugares por vontade própria ou quando, como no tempo da ditadura, tu ‘defendia’ um ideal que, no caso, as pessoas do quartel não aceitavam, e tu era expulso do Brasil.*

Aluno 8: *Exilado.*

Aluno 4: *No caso, é por vontade própria ou tu não pode mais voltar.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

Certo momento da discussão sobre a interpretação da situação de exilado, outra aluna menciona uma informação contextualizada sobre a programação de televisão que se aproxima do debate.

Aluna 10: *Isso aí está dando na minissérie da televisão, né? (referindo-se à minissérie da TV Globo Os dias eram assim, cuja temática retoma acontecimentos da época da ditadura militar do Brasil)*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

A discussão sobre exílio permitiu que os estudantes observassem a poesia a partir do olhar do autor, já que, conforme expliquei a eles, à época da composição, Gonçalves Dias encontrava-se em Portugal, onde estudava no Curso de Direito. Assim os alunos apontaram o exílio do autor como voluntário. As demais palavras que mereceram atenção especial para sua interpretação foram: gorjeiam, várzeas, cismar e primores. Para estas expressões os alunos foram buscar sinônimos e encontraram os seguintes significados: canto, som emitido pelas aves; campos planos, extensões de terras que sofrem alagamentos; pensar insistentemente; qualidades, encantos e belezas.

Já ao aprofundar as questões do tema da obra, os alunos buscaram nas estrofes do poema a explicação para justificar uma saudade do Brasil e até uma

comparação que teria sido apresentada pelo autor para dimensionar o sentimento que tinha entre sua terra natal e a que se encontrava na oportunidade.

Aluno 4: *As memórias dele, que ele lembra, tipo... onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá. No caso, ele tinha as memórias do que tinha no Brasil.*

Aluna 3: *Faz um comparativo sobre onde ele está vivendo e onde vivia.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

A ideia de que o local onde o autor ou o eu-lírico vive seja pior do que a terra de origem se torna clara para os alunos. O sentido de tristeza e de melancolia com o estrangeiro é apontado como característica de todo o texto. Com a leitura da segunda estrofe do poema, os alunos identificaram a utilização de versos do Hino Nacional Brasileiro, interpretado por eles como um recurso do autor para ressaltar a questão da exaltação da Pátria, no que foi uma oportunidade para explicar um pouco sobre as formas de referência ou intertextualidade utilizada em obras literárias.

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

Canção do Exílio

*Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores
"Nossos bosques têm mais vida"
"Nossa vida" no teu seio "mais amores"*

Hino Nacional Brasileiro

Ao serem questionados sobre as expressões que o autor usa para demonstrar a distância entre as duas terras ou para esclarecer sobre qual recai sua preferência, os alunos responderam com os advérbios “cá” e “lá”. Um recurso bastante repetido por Gonçalves Dias ao longo do texto, o que confere, segundo os alunos, uma musicalidade ou ritmo que muito se aproxima das letras de canções utilizadas em aulas anteriores. Um dos alunos apresentou uma formulação curiosa e pertinente sobre a utilização das expressões:

Aluno 4: *Ele usa cá e lá, talvez para não falar mal. Tipo, ele está ali, ele não gosta, mas talvez ele não queira demonstrar isso aí para quem ler, no caso em Portugal.*

Para saber, digamos que é Portugal, tem que entrar na Internet para saber da vida dele – Gonçalves Dias.

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

Ao fazer a leitura da última estrofe do poema, o aluno 4 percebeu que se lêssemos de forma isolada esta estrofe ficaria a impressão de que o autor até poderia ter sido exilado de forma involuntária: para o aluno a gravidade das expressões permite interpretar que o eu-lírico tem medo de ficar para sempre no exílio.

**Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.**

Dando continuidade ao trabalho de interpretação, a aluna 11 fez a leitura do poema *A canção do Africano*, de Castro Alves. Logo após a leitura, contextualizei a poesia e seu autor dentro das gerações românticas, com a intenção de que os alunos relembressem o que tínhamos estudado anteriormente, esclarecendo a ligação do poeta com a temática social.

O debate começou com a questão de como os negros viviam na África e como viviam no Brasil, quando os alunos disseram que na África eles viviam em liberdade e que foram trazidos para o Brasil para se tornarem escravos.

Logo na leitura da primeira estrofe do poema, tentei fazer com que os alunos percebessem que ali o poeta faz uma descrição da cena que vê, onde mostra o negro na senzala recordando o seu passado na África. Nisso, um dos alunos diz que essa estrofe é como se o autor estivesse olhando um “filme” e narrando a cena que ele vê.

Ao analisarmos a segunda estrofe, perguntei aos alunos se ainda era a “voz” do poeta que falava e o aluno 8 respondeu que sim, mas que ali o poeta apresentava mais dois personagens - uma negra e seu filho.

Então, nesse momento, o aluno 4 conseguiu perceber que a partir da terceira estrofe do poema o poeta dava “voz” ao escravo, pois a estrofe se referia “à minha terra” – terra natal do negro. Esse aluno conseguiu ir mais além, pois definiu exatamente as estrofes onde o poeta e o negro se manifestavam.

Embora a interpretação do texto, nessa etapa, fosse dedicada a analisar a *Canção do africano*, o aluno 4 destacou as semelhanças nos recursos utilizados nas duas poesias. Nesse caso, a ideia foi destacar que, embora as referências fossem parecidas, a proposta dos autores era diferente. Numa análise mais profunda poderia se dizer até contraditória, pois enquanto Gonçalves Dias exaltava o Brasil, Castro Alves apresentava a visão de um povo que foi escravizado em nosso país, já que os alunos também identificaram que uma das principais características do texto era o tema social da escravidão. Então, provoqueei uma questão que deixava implícito que talvez a *Canção do africano* não exaltasse o Brasil em função de explorar os escravos, quando a intervenção do aluno 4 traz uma abordagem interessante da interpretação da turma:

Aluno 4: *Ele está, em aspecto de beleza, exaltando o Brasil. Mas de onde ele gosta mesmo é do patriotismo, da África.*

Aluno 8: *No caso, o que estas duas poesias têm em comum é que os dois exaltam a terra deles (no caso da *Canção do africano*, a exaltação se faz à terra do negro personagem do poema, a África).*

Aluno 4: *E os dois, no caso, são exílios. O Gonçalves Dias é o voluntário. O Castro Alves é o não-voluntário, pois no caso eles não tiveram escolhas, eles eram amarrados e tinham que vir à força, senão morriam (refere-se ao personagem do poema).*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

O aluno sugere pelo menos dois momentos onde a comparação e a referência entre as poesias indica intertextualidade das obras: na terceira e quinta estrofes. Sobre a leitura da terceira estrofe o aluno aponta:

Aluno 4: *Aqui pareceu mesmo o Gonçalves Dias falando: quando ele entrou “Minha terra é mais bonita” e aqui ele fala “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá”.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

*“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!*

Canção do africano

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

Canção do exílio

Em relação à quinta estrofe do poema de Castro Alves, o aluno ressalta:

Aluno 4: *Aqui ele está igual à terceira estrofe da Canção do exílio: “Em cismar, sozinho à noite”, no caso ele está igual ao Gonçalves Dias: pensando.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

*"Aqueles terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar ...*

Canção do africano

*Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

Canção do exílio

Já o aluno 8 fez questão de destacar que a temática social que representa o autor na *Canção do africano* está presente em toda a obra de Castro Alves, conhecido como o poeta dos escravos. Com as informações de que a *Canção do africano* foi composta exatos 20 anos após a *Canção do exílio*, os alunos parecem ter consolidado uma impressão de que as semelhanças nas expressões utilizadas podem ter sido referências propositais.

Assim, o fim da discussão literária da *Canção do africano* oportunizou um debate com a participação da maior parte dos alunos que até em outros momentos nem tinham se manifestado com tanta frequência. A poesia suscitou discussão sobre preconceito, cotas raciais nas universidades, tratamento do negro na mídia popular e obras culturais. Todo o tema permeado por um sentimento de que os negros, como demonstrou a poesia de Castro Alves, formam um grupo importante, porém, excluído dos processos de desenvolvimento do país, principalmente pelo histórico da escravidão – aqui apontada pelos alunos como o grande tema da poesia.

Aluno 4: *Ainda tem racismo no Brasil.*

Aluna 1: *O racismo ainda é muito forte no Brasil e não vai mudar tão cedo.*

Aluno 8: *No caso, assim: o negro não é espancado e obrigado a trabalhar, mas ele ainda é excluído de muitas coisas por ser negro.*

Aluno 4: *Teve uma vez que, em outros países, não nos Estados Unidos, mas países como na Europa, o racismo é muito mais forte do que no Brasil. Casos em que tratam as pessoas com indiferença, principalmente lá na Alemanha e naqueles lugares.*

Aluna 2: *Mas no Brasil também é assim.*

Aluno 8: *Até porque os Estados Unidos, como o colega falou, passou um pouco pelo racismo pelo fato de ter um presidente negro. O país foi comandado por um presidente, onde cresceu a economia. Mas é um país que eu acho muito grande o racismo.*

Aluno 4: *Ah sim, no caso o Trump é racista.*

Professora: *Então, se a gente for analisar: como é a condição do negro?*

Aluno 4: *Não é a ideal necessária.*

Fonte: Diário reflexivo – aulas 11 e 12 (13.07.2017)

Para os alunos, já há alguns sinais de que o negro consegue espaços de maior evidência na programação de TV, na política e nos empregos, mas permanece uma noção de que a desigualdade no tratamento e na cultura ainda é forte e que pode ficar ainda pior se ao preconceito racial for somado o preconceito de classe ou renda.

Ao encerrar a aula, trago como resultados positivos o alcance exitoso de todas as propostas de ensino e mais o engajamento dos alunos nos debates oferecidos. Como os objetivos da aula eram criar interação entre os estudantes e os estilos literários na comparação com o contexto atual, acreditamos ter havido pleno êxito quando os temas foram analisados a partir de seu contexto de criação e transpostos para a realidade atual dos membros da turma. Nesse período, ainda que os alunos tenham se concentrado na prática da leitura, e não necessariamente na reescrita ou retextualização dos temas (que viria a seguir a fase de apropriação, com a montagem de textos e ilustrações no fanzine), percebemos as marcas do aprofundamento da leitura e análise dos sentidos, da releitura dos temas mediante realidade social dos sujeitos da intervenção e a presença clara da temática social, o que faz referência direta às leituras humanizadas proporcionadas pela literatura e que levam o leitor à reflexão e consciência social. Tais motivos nos aproximam de Antonio Candido: “É aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar suas iniquidades” (2011, p. 183). Essa característica marcou o conjunto de alunos a ponto de as temáticas da aula seguinte seguirem na mesma linha da consciência social, conforme analisamos a seguir.

Nas duas últimas aulas desta fase, introduzi de maneira mais efetiva a questão dos diferentes gêneros, mas sempre com base na discussão temática da aula anterior, oportunidade em que o debate sobre a questão do racismo ou da

escravidão foi ressaltada no poema *A Canção do africano*, sugerimos o trabalho de avaliação da biografia do autor e textos de outros gêneros que abordassem os mesmos temas. Esta iniciativa corresponde ao objetivo geral da aula que era estabelecer a ligação entre o autor e seu tema com a realidade dos dias atuais.

Elenquei a biografia, a entrevista, a crônica, a notícia, a letra de canção e a charge como as peças de trabalho na aula. Minha escolha foi intencional e decorre da experiência das atividades de diagnóstico com os alunos, percebendo que estes, dentre os gêneros disponíveis, são os que mais geram interesse no grupo. A atividade pretendia, ainda, incluir toda releitura capaz de unir texto, recortes de imagens, desenhos, tiras ou charges. O resultado do trabalho serviu ao processo que deve ligar sua criação textual e seu recurso multimodal à produção efetiva do fanzine.

O gênero canção foi o que mais pareceu ter despertado a atenção dos alunos, visto que ao debaterem a letra da canção *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* (O Rappa), o aluno 4 avalia a letra como sendo crítica e que, em resumo, o negro continua sendo ameaçado e discriminado socialmente, inclusive pela polícia, como sugere uma passagem da letra. Outro fato interessante foi que os alunos foram estimulados a ligar o título da canção com a obra *Navio negreiro* de Castro Alves que, na canção, foi comparado ao camburão da polícia.

Outro momento da letra, agora abordado pelo aluno 8, foi através da passagem:

(...) É mole de ver
Que para o negro
Mesmo a aids possui hierarquia,
Na África a doença corre solta (...)

O aluno ressaltava que: “até as doenças vêm primeiro para o negro, até pelo fato de, de repente, possuírem menos saneamento e menos investimentos.”

A charge levada para análise também foi interpretada pelo grupo. O aluno 4 diz que a imagem apresenta uma criança negra sendo revistada por um policial que só encontra material escolar na mochila. O aluno sustenta que, exatamente por ser um estudante negro, na verdade, o policial imaginava encontrar drogas.

Figura 20 - Charge



Fonte: A.D. (2017).

Esta tarefa buscou estimular os alunos à produção textual própria na qual os agora autores poderiam incluir suas inferências pessoais e, até mesmo, recomendar a leitura das obras e autores, já prevendo um texto a ser utilizado na publicação do fanzine. Mas poderia ainda ser complementado com propostas criativas de montagens de palavras e cruzamento de letras com significados sugeridos, como ironia, crítica, humor e toda releitura capaz de unir texto e imagens.

Aqui foi estimulado um debate sobre o contexto dos grupos aos quais podem se dirigir os discursos dos alunos, no que se pode descrever como a definição dos interlocutores e o potencial opinativo, informativo ou reflexivo dos textos. Este debate é importante por estabelecer o padrão para a comunicação a ser estabelecida nos textos. Os fanzines são meios considerados alternativos ou independentes de difusão de ideias e informações, por isso, assumem uma identidade por vezes marginal e/ou contestadora na comparação com os meios de comunicação impressa formais. Assim, permitem um ambiente de liberdade criativa e de expressão escrita que pode não ser aceita ou bem recebida em certos ambientes de leitura. Por isso, estabelecer ou antecipar as características do público ao qual se destina a publicação também é importante para alcançar os objetivos dos autores, da turma e da escola. Assim foi definido pelos alunos que eles escreveriam para um público jovem, o que exige uma abordagem atualizada do tema para garantir o interesse da leitura.

Todas as fases de análise desenvolvidas até este ponto trazem os indicativos que apontam as respostas aos objetivos de pesquisa. Interpretados dentro do processo de preparação para a confecção dos fanzines literários, destacamos o surgimento de um espaço para a formação do leitor literário e, conseqüentemente, os primeiros exemplos de produção própria, já descritos como uma conquista prévia para o nosso objetivo geral que é estudar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula.

Estes momentos foram positivos para o sentido geral da pesquisa, entretanto, as demais fases de desenvolvimento permitiram experimentar os passos seguintes que percorrem os objetivos específicos, avaliados no decorrer das etapas do processo de intervenção. Assim, foi possível perceber a interação dos alunos com o debate temático, a análise da conjuntura da criação das obras da poesia romântica trazida como comparação para a realidade atual e comunitária dos alunos e, ainda, apontar algumas marcas de uma leitura consciente ou incentivo ao senso crítico dos alunos. Durante o processo de preparação estas características foram amplamente identificadas e descritas.

Agora, como um ponto determinante para o seguimento das atividades, é preciso analisar como estes objetivos se complementam e se inserem objetivamente na proposta de iniciar, já na fase seguinte, a montagem dos fanzines a partir do material e estudos providenciados nos encontros anteriores. Por isso, nosso próximo tópico busca lançar um olhar analítico sobre a presença dos nossos objetivos no produto concreto da atividade, o fanzine.

4.5 Hora da produção (fase de interpretação)

Esta seção vai se dedicar a descrever e analisar a fase final do trabalho de intervenção que consiste na montagem dos fanzines. Em sua aplicação, essa fase assemelha-se à etapa de interpretação defendida na sequência básica de Cosson (2014), neste momento para o qual foram previstas seis horas-aulas, mas efetivamente realizadas em 14 horas-aulas (em função de paralisação e de atividades da Semana Farroupilha) me dediquei a estimular os alunos a escolherem seus temas, apontar as formas mais viáveis para a execução do trabalho e lançar mãos à obra.

4.5.1 Primeiro encontro

Nas duas primeiras horas-aulas, como forma de retomada conceitual, foram oferecidos como elementos auxiliares da etapa de construção dos fanzines, uma apresentação com as definições de Fanzine, seus históricos, origens e diferentes modelos de confecção. Este também foi o momento que os estudantes tomaram contato coletivamente com o fanzine-piloto Fan Frases - elaborado pela própria turma em aula anterior, além de fanzines já executados por outras turmas na mesma escola. A partir destas informações, passou-se para a definição de grupos e temas para a montagem dos fanzines, debateu-se sobre algumas características da publicação para garantir uma leitura interessante ao público para quem se destina o fanzine.

Também merece destaque o momento em que mostro aos alunos que ao longo desse projeto percorremos um caminho cheio de teorias, reflexões e estudos a respeito da poesia romântica e seus autores, mas que a partir de agora, para começarem a produção do fanzine, eles assumiriam a voz da sala de aula através das suas ideias e atitudes como autores de um veículo de comunicação. Então, sugeri que se dividissem para o trabalho, o que resultou na formação de seis grupos assim estruturados:

Grupo 1 – Gonçalves de Magalhães

Grupo 2 – Gonçalves Dias e Fagundes Varela

Grupo 3 – Álvares de Azevedo

Grupo 4 – Casimiro de Abreu

Grupo 5 – Junqueira Freire

Grupo 6 – Castro Alves

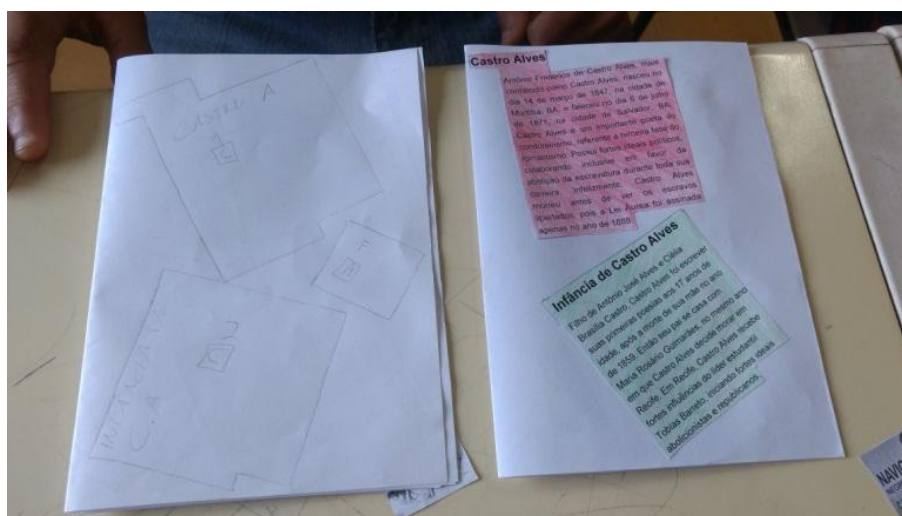
Durante a divisão dos grupos, o diferencial se deu na escolha feita por um deles em trabalhar com dois dos autores estudados: Gonçalves Dias e Fagundes Varela e o restante dos cinco grupos optou pela abordagem de somente um escritor para explorar em seus fanzines.

4.5.2 Segundo encontro

As duas horas-aulas planejadas para esse dia visavam a produção e montagem dos bonecos (modelo ou diagrama de planejamento que prevê a estrutura gráfica onde serão inseridos textos e ilustrações) e do efetivo veículo de comunicação. Os grupos organizaram os materiais já pesquisados, imagens, desenhos, recortes de revistas e livros didáticos. A decisão dos alunos, em vez de uma temática específica, foi definida a partir da biografia dos autores e sua linha de trabalhos publicados. A tarefa exigiu dos estudantes um extenso trabalho de pesquisa complementar e a escolha de propostas de ilustrações usadas para construir os textos verbais e não verbais do fanzine.

Os estudantes reuniram seus textos no sentido de organizá-los em temas, títulos e tamanhos a fim de prever sua montagem, número de páginas e diagramação para que se esboçasse um boneco da publicação final.

Figura 21 – Modelo de boneco produzido pelo aluno 8



Fonte: Autora (2018).

4.5.3 Terceiro encontro

Previsto para ser o último encontro da fase de interpretação e, também, a aula em que os fanzines poderiam estar montados, percebeu-se que o trabalho ainda não havia sido concluído. Os alunos solicitaram mais tempo para a finalização dos fanzines, o que acabou acontecendo num período bem conturbado para as

atividades dos professores estaduais, entre os quais me situo, já que foi uma fase de paralisações. Contudo, nessa aula, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência que envolveu duas alunas participantes do projeto-piloto realizado no ano de 2016, em uma outra turma da mesma escola. Durante as atividades de montagem e diagramação dos veículos de comunicação (fanzines), convidei-as para uma participação informal na qual elas mostraram aos alunos como tinham feito o mesmo trabalho no ano anterior.

Figura 22 – Alunas apresentam projeto-piloto realizado em ano anterior



Fonte: Autora (2018).

Todo trabalho foi desenvolvido com a ideia de que os textos produzidos a partir desta discussão estivessem repletos de sentidos pessoais dos autores e que representassem o que eles próprios entendem por realidade. Garantido o teor coletivo do processo de produção, esta medida estendeu-se às demais atividades posteriores até a conclusão dos fanzines com tarefas que se assemelham à edição nos veículos convencionais. Todo esse processo encaminhou-se, por último, para a definição do número de exemplares a serem produzidos e ao debate sobre as estratégias de circulação, apoio ou patrocínio para a impressão do material e, inclusive, a propostas de lançamento da edição.

Ao final das atividades, no mês de outubro, tínhamos reunido sete fanzines cuja produção foi mensurada quantitativamente e será apresentada e analisada no próximo item desta seção. Esse material foi confeccionado em sala de aula pelos 18 alunos participantes da pesquisa e trazem diferentes abordagens dos autores da

poesia romântica brasileira: Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela e Castro Alves.

4.6 Zineiros na escola

Tendo vencido a descrição da última fase do trabalho no item anterior e de posse de sete fanzines, que totalizam 104 páginas compostas pelo trabalho de uma dedicada turma, já é possível partir para a análise efetiva do produto concreto para o qual nos preparamos até aqui, eu e os alunos. Contudo, a fase de interpretação descrita no item anterior reuniu diferentes aspectos da produção de um fanzine, cuja análise exige que estabeleçamos alguns critérios de mensuração quantitativos para que, a partir deles, aprofundemos uma análise mais voltada à compreensão de seu discurso. Por isso, elaborei uma tabela em que constam os elementos de texto verbal e não-verbal mais utilizados pelos estudantes dentre as inúmeras alternativas exercitadas ou sugeridas nas atividades de intervenção. Vale registro que o gráfico privilegia material produzido pelos próprios alunos, não constando os textos extraídos de outras fontes (livros, revistas, internet).

A pretensão dessa visão geral é mapear possíveis respostas aos objetivos de pesquisa propostos para esse desafio de estimular a leitura literária e a produção textual na sala de aula. Como já discutimos a formação de uma comunidade de leitores literários em vários momentos do trabalho, agora dirigimos nosso olhar para as marcas de autoria nos textos, sua multimodalidade e, também, evidências de leituras e abordagens que revelem uma tomada de consciência social por parte destes novos autores. Vale lembrar que estes dois últimos aspectos já apareceram durante o processo de preparação, mas minha intenção é identificar sua manifestação na face concreta do projeto, ou seja, nas páginas do fanzine.

Figura 23 - Elementos presentes nos sete fanzines

Quadro geral de gêneros utilizados	
Texto de apresentação	2
Texto de encerramento	1
Poemas individuais	8
Poemas em grupo	3
Entrevistas	1
Autobiografias individuais	10
Autobiografias em grupo	1
Frases de efeito	7
Canção	2
Ilustrações relacionadas aos poemas	59
Fotografia dos alunos	4
Recortes com palavras-chaves	21
Imagens caricatas dos autores	8
Imagens não-caricatas dos autores	29

Fonte: Autora (2018).

Conforme demonstra o quadro da figura 23, as atividades de produção de texto e a busca pela integração entre o sentido escrito e sua possível representação ilustrada revelam o esforço dos alunos para estabelecer a multimodalidade ao seu material. Por si só, estas conexões que buscam tornar a leitura de textos verbais e não-verbais mais densas e interligadas coincidem com o que Possenti (2002)

identifica como claros indícios de autoria, mesmo que tenha se referido apenas aos indícios linguísticos. E, nesse caso, estas marcas se apresentam de maneira independente da forma como o discurso é apresentado, ou seja, estão distribuídas na conjugação entre texto escrito e ilustrações que se reforçam entre si. Assim, mesmo que este tópico trate de analisar o aprofundamento da multimodalidade, é certo que, ao fazê-lo, estaremos lidando com os mesmos argumentos que a tornam marcas concretas das escolhas pessoais e das vivências que trazem para a composição de sentido, portanto, marcas de autoria. Vale lembrar que, para efeito da análise, lançamos mão das concepções de autoria e dos passos que revelam seus indícios na obra de Possenti, conforme já descrita na seção 2.1.

O trabalho dos sete fanzines soma 104 páginas, nas quais foram utilizadas 59 ilustrações relacionadas diretamente aos poemas (porque há outras figuras, como imagens dos autores, cuja função é meramente referencial). Então, em um primeiro momento, pode-se avaliar que a quantidade de figuras, aqui entendida como texto imagético, é muito superior à presença de texto escrito ou verbal, mas no detalhamento se percebe que não é bem assim. A quantidade individual de textos próprios registra oito composições no gênero poema, uma entrevista, dez autobiografias, sete frases de efeito e três textos de apresentação e encerramento. Há, ainda, a presença de três poemas e uma autobiografia escritas em grupo. Estas 33 peças de texto verbal já são um forte argumento em favor da superação de nosso desafio de estimular a escrita entre os alunos.

Além disso, é preciso analisar que muitas das figuras ou ilustrações, às vezes se concentram em uma página, capas ou contracapas de maneira a criar uma composição estética específica, uma única e rica proposta de significado. E nisso, então, o fanzine passa a se revelar uma grande fonte de acesso a meios de manifestação multimodais, aqui compreendidos como novos modelos discursivos que permitem interações sociocomunicativas entre sujeitos a partir de novos gêneros de diferentes modalidades de linguagem, como verbal, escrita, não verbal, imagética (MELO; OLIVEIRA; VALEZI. 2012, p.147). Portanto, o material mostra que identificadas algumas diferenças nas abordagens, o que destaco abaixo como exemplos para o foco de nossa análise, o uso de textos imagéticos e verbais passa a ser equilibrado nos trabalhos.

A leitura dos sete fanzines adotou como princípio a análise das marcas de autoria, tipo de produção textual, presença da multimodalidade e de consciência

social nos textos apresentados. Todos eles trazem tais elementos em maior ou menor grau, mas para a produção de uma análise representativa do trabalho desenvolvido pelos alunos optei pelo exemplo de dois fanzines nos quais identifiquei a presença dos objetivos de pesquisa propostos de maneira diferente. Um deles se destaca pela apresentação de uma leitura não-verbal; outro com um volume elevado de texto verbal. Essa análise estará presente nos dois próximos subitens.

4.6.1 Evidências de autoria em texto multimodal

Destacamos, inicialmente, o Fanzine que apresenta o autor romântico Castro Alves. O material foi composto em 20 páginas e elaborado por três alunos. Dando sequência ao modelo de análise, apresentamos um quadro resumo com os gêneros de texto verbal e não-verbal presentes no trabalho. A partir dele, vamos evidenciar os elementos multimodais e seu arranjo, no que identificamos a intenção dos autores em oferecer uma interpretação mais aprofundada a partir do reforço de sentido por meio do texto imagético de seu veículo e nos quais pretendemos apontar os indícios de autoria.

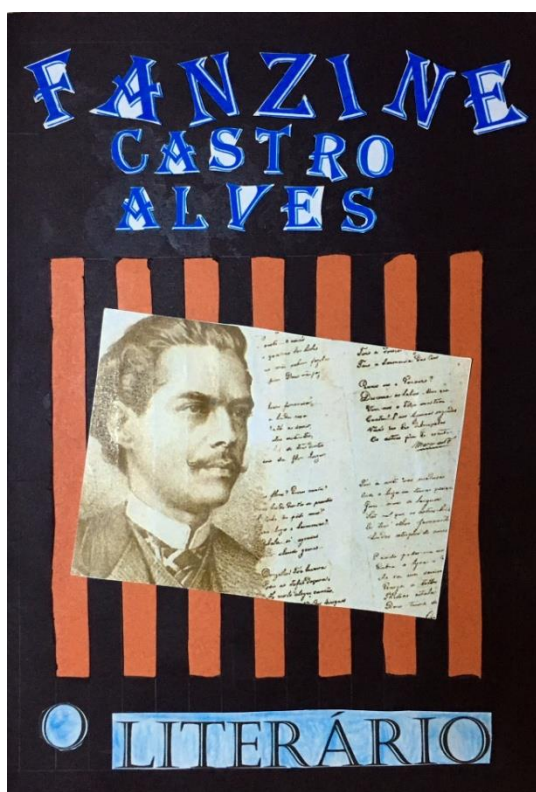
Figura 24 - Gêneros presentes no fanzine

Castro Alves	
Poemas individuais	1
Autobiografias em grupo	1
Ilustrações relacionadas aos poemas	10
Recortes com palavras-chaves	10
Imagens caricatas do autor	2
Imagens não-caricatas do autor	11

Fonte: Autora (2018).

Uma observação rápida aponta que o material escolhido não apresenta um número volumoso de texto verbal, revelando-se um importante exemplo do uso significativo de ilustrações arranjadas de maneira a produzir sentido e provocar interpretações dos leitores mediante a combinação de farto texto imagético. O material resulta em um fanzine com um discurso que revela domínio da temática do autor homenageado (escravidão, questão social, questão do negro/segregação racial), dos símbolos utilizados pelos alunos e a adequação contemporânea de um tema histórico, como exemplifica a abordagem do poema do aluno publicado no fanzine. Pode-se dizer que o fanzine em questão assume sua função de gênero, uma vez que traz um discurso interligado da capa até a contracapa.

Figura 25 - Capa do fanzine O Literário - Castro Alves



Fonte: Autora (2018).

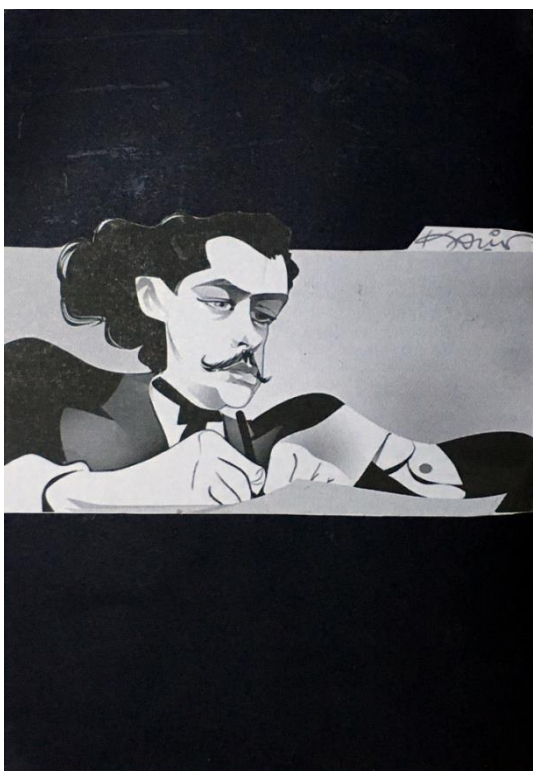
Um dos elementos mais fortes mobilizados pelos alunos na composição do Fanzine *O Literário - Castro Alves* foi a montagem de sua capa (Figura 25). Os alunos optaram por utilizar a folha em fundo preto, no qual foi recortado um quadro que simula as grades de uma prisão, de qualquer prisão, não fosse a sobreposição da figura do autor levemente inclinada como uma assinatura que lança estas grades

a um período da história: a escravidão. O contraste das grades se dá em fundo de tom avermelhado e escuro, o que remete às cores utilizadas em ambientes de violência, guerra, fogo e sangue. Numa licença criativa, a figura bem poderia ser a própria janela de uma senzala ao escurecer, projetando, na parede, a luz do fogo que então aquecia o ambiente.

Combinada como a reforçar sua posição histórica, a abordagem da contracapa (Figura 26) parece supor a modernização do tema, fator agora realçado por iniciativa dos alunos. A aplicação da caricatura de Castro Alves demonstra, mesmo em desenho, um autor sério e de expressão fechada, reproduzidos em preto e branco, numa clara representação do contraste social trazido pela oposição da escravidão de negros frente a uma sociedade predominantemente branca.

Os arranjos de cores fortes se mantêm na capa e na contracapa do trabalho, onde várias figuras de Castro Alves são aplicadas de maneira levemente aleatória. Já a historicidade conferida pelas imagens e sobreposições revela marcas evidentes de autoria, uma vez que oferece uma densa relação de informações e valores cuidadosamente escolhidos para dar sentido muito pessoal ao tema, o que, por sua vez, tem coerência com o poema publicado no mesmo espaço.

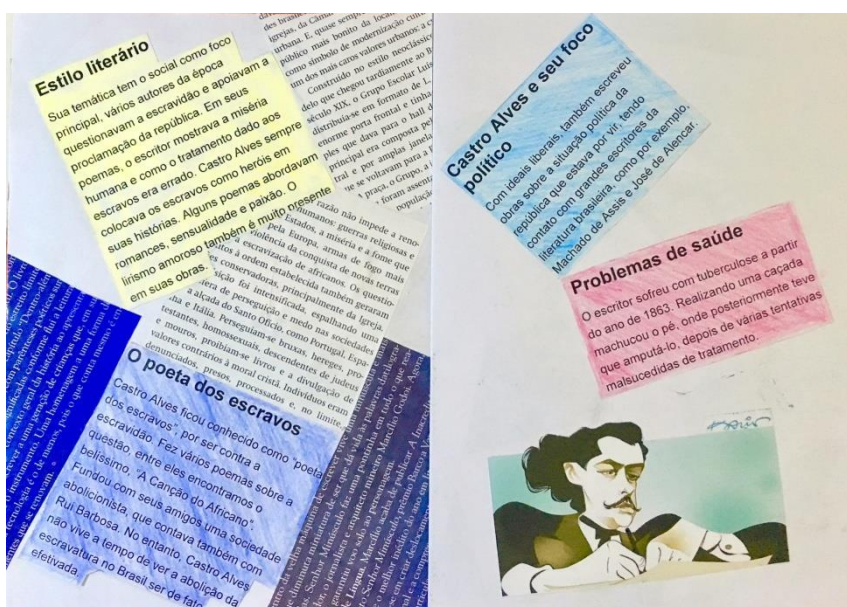
Figura 26 - Contracapa do fanzine O Literário - Castro Alves



Fonte: Autora (2018).

Um aspecto interessante deste trabalho é a parte em que os autores escolhem por organizar as informações biográficas de Castro Alves num arranjo que simula recortes de jornal (Figura 27). Assim, as informações relevantes do autor são apresentadas em quadros com títulos, margeados por blocos de textos aleatórios e inclinados, dispostos como se tivessem sido extraídos de uma publicação, de um jornal. Essa característica se repete nas páginas 3, 4, 17 e 18. Além disso, os recortes que correspondem às informações sobre o autor foram pintados de cores diversas, como a sugerir uma alternativa ao preto e branco do restante da página, efeito que volta a demonstrar uma clara marca de autoria no uso da singularidade.

Figura 27 - Arranjo de textos com informações sobre o poeta



Fonte: Autora (2018).

Destaco, ainda, nesse mesmo objetivo de dar força a palavras de sentido e arranjo impactantes, a escolha dos alunos por oferecer ao leitor os conceitos difundidos pelo poeta dos escravos recortados em palavras-chaves, dispostas em uma página inteira, numa sessão ao fim do trabalho (Figura 28). As expressões são coladas em letras maiúsculas, escritas em preto num fundo branco, como a repetir o apelo de contraste social sugerido pelas cores preto e branco. Reforço, ainda, o fato de que palavras escritas em caixa alta, diferente das palavras escritas usualmente em caixa mista, soam como se seu efeito fosse potencializado, como se fossem gritos.

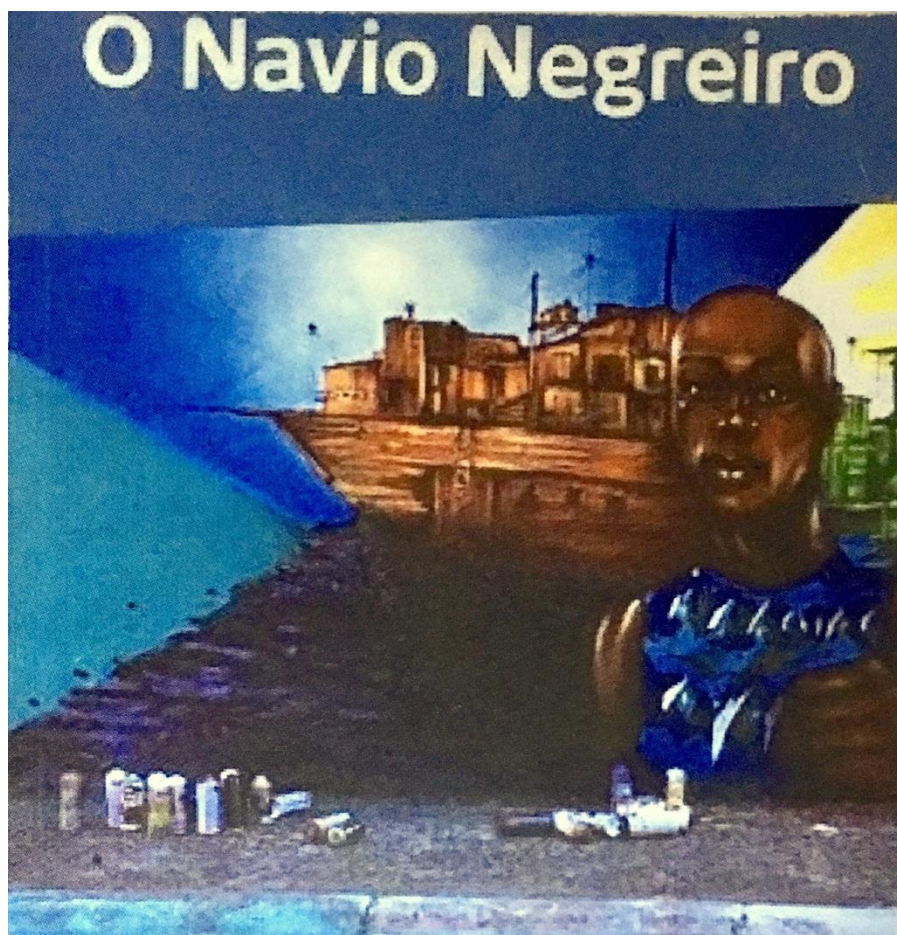
Conforme a proposta de análise, discorri, neste espaço, sobre os arranjos elaborados pelos alunos para conferir o caráter multimodal de seus trabalhos. Neles, tanto nos textos verbais quanto nas aplicações de imagens ou textos não-verbais, indiquei a presença dos indícios de autoria. Contudo, é importante salientar que mesmo no esforço de dar sentido às suas produções textuais, nossos autores também mobilizam outros aspectos do interesse do nosso trabalho, como por exemplo, o apelo por temas que despertem a consciência social, como passamos a descrever na seção seguinte.

4.6.2 Consciência social

Revela-se, na análise da presença de multimodalidade no trabalho dos alunos, simultaneamente, o impacto de uma leitura com forte expressão de crítica social. O fanzine, ao ultrapassar o limite de apenas apresentar o poeta ao seu leitor, buscando informações suplementares reforçadas pelas ilustrações, traz uma ideia da gravidade do tema e de sua presença marcante na sociedade atual. A cumprir com estas funções, constrói também um discurso que reúne a singularidade exigida como critério de autoria, propõe uma visão peculiar que informa sob o ponto de vista geral do conhecimento acerca do autor, mas evidencia uma abordagem na qual seus autores se posicionam, entre outras coisas, sobre a insuficiência das cotas para negros nas universidades.

Isso fica evidente em duas manifestações. A primeira é a utilização de uma ilustração que, embora pequena, apresenta a figura de um negro associada a uma representação de uma favela em forma de navio, como a sugerir que àquele mesmo escravo acorrentado da história, correspondem os habitantes dos espaços mais pobres do Brasil, conforme exemplo abaixo.

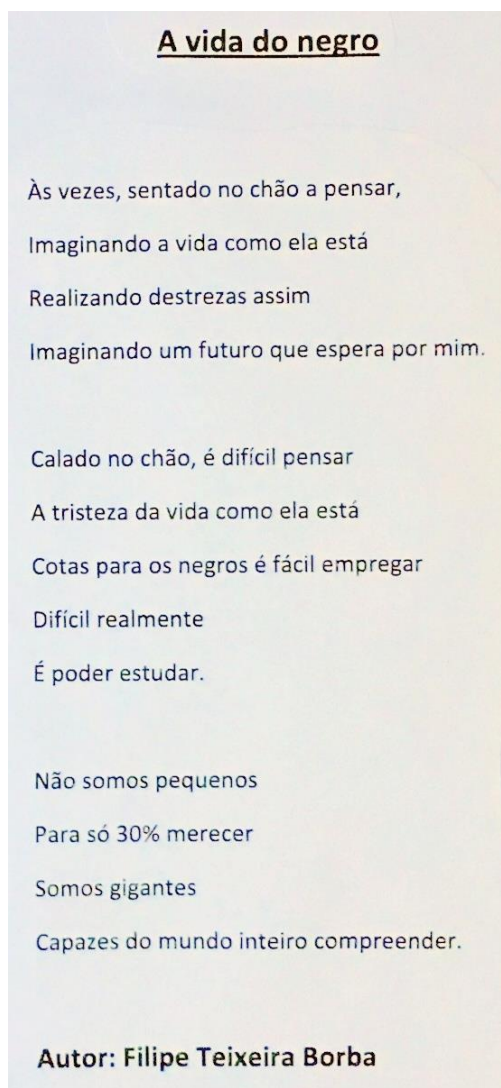
Figura 30 - Detalhe que reforça sentido social do texto publicado



Fonte: Autora (2018).

A segunda referência de uma leitura com forte posicionamento discursivo está vinculada ao poema autoral publicado no fanzine. Começo esta análise pelo título que, em vez de abordar diretamente a escravidão, escolhe por apontar reflexões de um jovem negro na seguinte proposta: A vida do negro (Figura 31).

Figura 31 - Poema autoral



Fonte: Filipe Teixeira Borba (2017).

Decorre desta escolha a impressão de que, se escravidão e cor da pele não são a mesma coisa no Brasil, pelo menos o debate dos temas do poema sugerem que a vida dos negros é amplamente influenciada pela falta de liberdade e pelo preconceito que a condição de escravos legou como herança. Esse sentido é reforçado, ainda, pela presença de figuras que mostram o trabalho de negros cativos durante o período escravagista no país. O tema se aprofunda na leitura do poema em que o eu-lírico é declaradamente negro.

Aqui, o texto cumpre com o papel de assumir a voz do autor e se responsabilizar pela informação, “imaginando um futuro que espera por mim” (o autor se insere). Mas logo a seguir, o texto também reserva espaço para a voz dos outros, o que para os critérios de autoria defendidos por Possenti (2002) confirma a

evidência de texto autoral: “Não somos pequenos para só 30% merecer” (nós). Em dado momento, há também uma referência ao processo de distanciamento do texto, quando o autor parece referir-se de fora: “cotas para os negros é fácil empregar” (eles - o governo).

A relação que o estudante faz de sua perspectiva reforça nossa intenção de fazer com que os conteúdos ministrados em sala, em que pese serem de um período distante no tempo, sejam traduzidos e interpretados à luz da realidade atual. É assim que escravidão e papel do negro na sociedade se unem no poema de maneira bastante contemporânea. A perspectiva histórica novamente se faz presente quando o autor refere-se que é fácil para a classe dominante empregar cotas para negros, o que demonstra um debate muito atualizado e crítico a ser oferecido ao leitor. Na opinião do autor, estas cotas, além de necessárias, seriam insuficientes porque continua difícil poder estudar: “Não somos pequenos para só 30% merecer”. Em um fanzine sobre o poeta dos escravos, um jovem negro reflete sobre sua situação atual, pensa no seu futuro sob a afirmativa de ser um gigante, de ser capaz de compreender o mundo inteiro.

Como foi possível perceber, este tópico revelou diversos aspectos que se incluem nos objetivos desta pesquisa a partir de textos imagéticos, destacando a autoria pela singularidade no tratamento do tema, a relação de elementos multimodais e as implicações de teor crítico conferidas às composições. O próximo subitem busca identificar a presença de características autorais e indícios de leituras socialmente conscientes a partir de um fanzine que dá mais destaque aos textos verbais.

4.6.3 Evidências de autoria em textos verbais

Depois de ter analisado um trabalho que deu prioridade ao arranjo de recursos multimodais, sobretudo imagéticos, chega a vez de analisar um exemplo de fanzine que deu privilégio ao texto verbal para compor sua apresentação geral. Um dos primeiros e mais importantes aspectos da análise dos fanzines a partir de textos verbais foi a presença de texto autoral já na abertura, no qual, além da escrita própria, os alunos demonstram sua preocupação para com o interlocutor. Por isso, respeitando o critério adotado para essa análise, vamos apresentar o quadro resumo do fanzine *O Literário - Álvares de Azevedo*, a partir do qual identifico a presença de

evidências de autoria, o que pela natureza do trabalho, não deve estar necessariamente separada de um olhar que perceba as demais características imagéticas ou multimodais e, ainda, a presença de crítica social.

Figura 32 - Gêneros identificados no fanzine

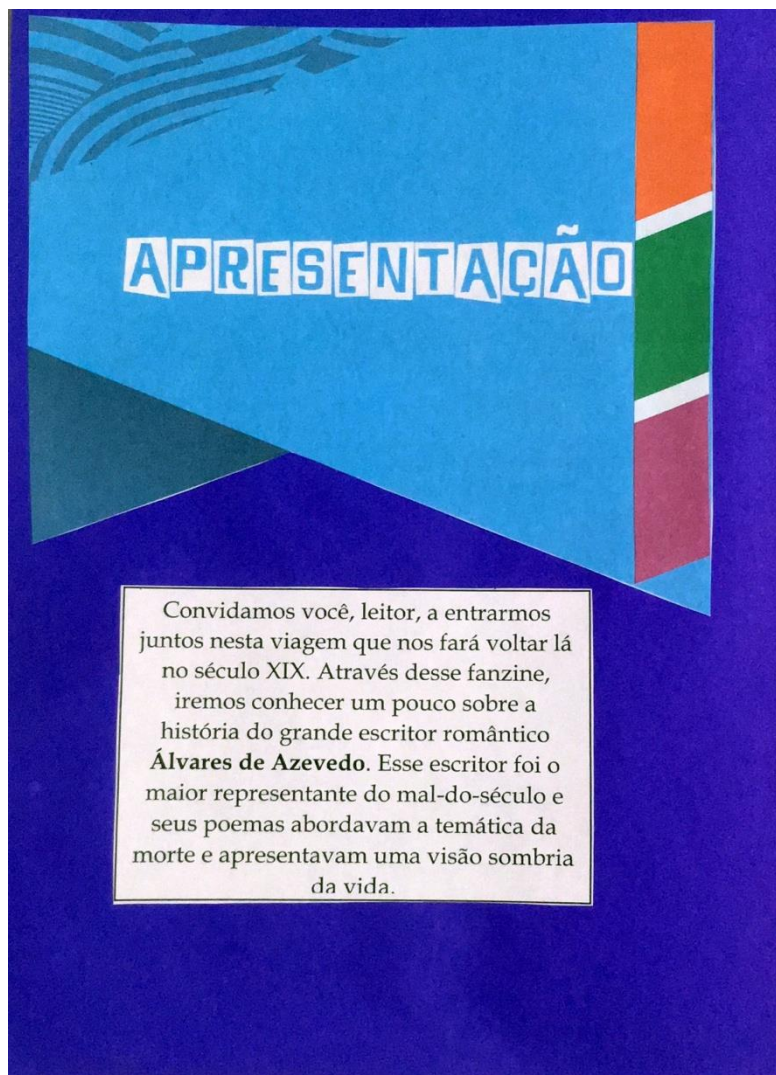
O Literário - Álvares de Azevedo	
Texto de apresentação	1
Poemas individuais	3
Entrevistas	1
Autobiografias individuais	4
Frases de efeito	2
Canção	1
Ilustrações relacionadas aos poemas	2
Fotografia dos alunos	1
Imagens caricatas do autor	1
Imagens não-caricatas do autor	4

Fonte: Autora (2018).

A observação do quadro resumo aponta a presença mais numerosa de texto verbal, com destaque inicial para um texto de apresentação (Figura 33) no qual os alunos manifestam sua preocupação com o leitor, seu interlocutor e, como uma curiosidade, a publicação de uma entrevista em que simula-se o encontro do autor Álvares de Azevedo com os estudantes. Esta postura se insere sob o ponto de vista de um projeto global, ou seja, de um fanzine que tem consciência de estar sendo apresentado aos leitores. Assim, representa uma tomada de posição clara e

inequívoca de alguém que tem um projeto, que tem um ponto de vista histórico e que constrói um discurso, conjunto de características que compõem o que Possenti (2002) recomenda na formação de uma abordagem objetiva de autoria.

Figura 33 - Texto de abertura do fanzine Álvares de Azevedo



Fonte: Autora (2018).

Com o objetivo de identificar as singularidades dos textos, adotamos, agora, a leitura de algumas peças. Começamos por apontar a primeira singularidade do fanzine mediante a iniciativa de seus autores em publicar uma entrevista concedida por eles ao escritor romântico homenageado, o próprio Álvares de Azevedo. A escolha aponta um processo criativo de origem muito pessoal, uma vez que os alunos adotam o gênero da entrevista jornalística e o adaptam às suas necessidades. Aquilo que já revelava indício de autoria indica também um

deslocamento no conceito de autor ou, pelo menos, a iniciativa de assumir o discurso ou as dúvidas de um interlocutor (aqui representado pelo falecido escritor). Essa opção remete ao que Possenti define como ousadia, uma vez que a escolha pela entrevista como um instrumento, ou um “que”, pressupõe uma base de regras e formatos textuais que são suplantados de maneira a privilegiar uma maneira, um “como”, executar a entrevista. Ao decidirem assumir o papel de entrevistados pelo autor que já morreu, os alunos surpreendem a dar voz ao outro, quando se poderia esperar, apenas, que eles entrevistassem o autor. Possenti aponta que o bom texto se revela pela qualidade discursiva, composta por um certo grau de subjetividade instalada num quadro de consciência histórica. *“O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição”* (2012, p. 5). E a singularidade assumida por estes alunos indica sua autoria exatamente pela arrojada forma como estendem as possibilidades das regras que lhes foram oferecidas. As mesmas regras que orientaram os demais trabalhos da interferência, mas que aqui não impediram que seu trabalho alcançasse o diferencial.

É preciso registrar que o entrevistador famoso oferece em suas perguntas as questões que os autores do fanzine pretendem deixar esclarecidas para todos os interlocutores da publicação, portanto, o autor assume a voz dos outros. A tensão entre quem escreve e quem responde, apesar de inicialmente ter razões óbvias no fato de o autor já ter morrido, se revela mais importante do que caricata na medida em que as perguntas parecem comparar valores antigos no contato com situações novas. É nesse choque que os alunos propõem uma espécie de revisão de conceitos evidentes socialmente no contexto histórico do romantismo brasileiro frente às atuais práticas sociais. Há casos de valorização de conceitos antigos, outras vezes o moderno parece apresentar vantagens. Em qualquer dos casos, há aqui clara manifestação de autoria na medida em que é adotada uma perspectiva e um posicionamento histórico que oferece uma malha densa de leituras e sugestões ao leitor.

Mas não existe apenas a referência a dois momentos da história, o que se propõe é até uma comparação entre os dois ambientes que fica clara na composição das perguntas e nos vestígios de contradição incluídos nas respostas (Figura - 34). Quando Azevedo pergunta (número 1) como seria tratada a questão de “morrer por amor” em pleno século XXI, a resposta sugere um breve instante de distanciamento do autor: “Hoje os dias não são os mesmos e as formas de expressar o amor são

bem mais diferentes e bem mais duvidosas... mas quando o amor é verdadeiro não importa o tempo, o século ou a idade. É possível, sim, morrer por amor.”

Figura 34 - Álvares de Azevedo entrevista autores do fanzine

Entrevista concedida pelos jovens

do grupo ao escritor

Álvares de Azevedo

1. Álvares de Azevedo - Como vocês acham que seria tratada a questão de “morrer por amor” em pleno século XXI?
Grupo - Hoje os dias não são os mesmos e as formas de expressar o amor são bem mais diferentes e bem mais duvidosas...mas quando o amor é verdadeiro não importa o tempo, o século ou a idade. É possível, sim, morrer por amor.

2. Álvares de Azevedo - Será que mesmo após a morte de sua amada vocês conseguiriam ter o mesmo sentimento de amor: somente guardando-a na memória?
Grupo - Talvez não o mesmo amor se você já tiver outra em sua vida, tudo vai depender de "o quanto você amou aquela pessoa que se foi". Mas o amor verdadeiro não está entre beijos e abraços e sim no companheirismo, nas experiências que passaram juntos, pois essas coisas não saem tão fáceis da mente e muito menos do coração. É impossível esquecer alguém que você amou de verdade.

3. Álvares de Azevedo - Vocês morreriam no lugar da pessoa que amam?
Grupo - Existem vários pontos de vista em relação a isso, mas na nossa opinião quando o amor é verdadeiro tudo é possível.

Fonte: Autora (2018).

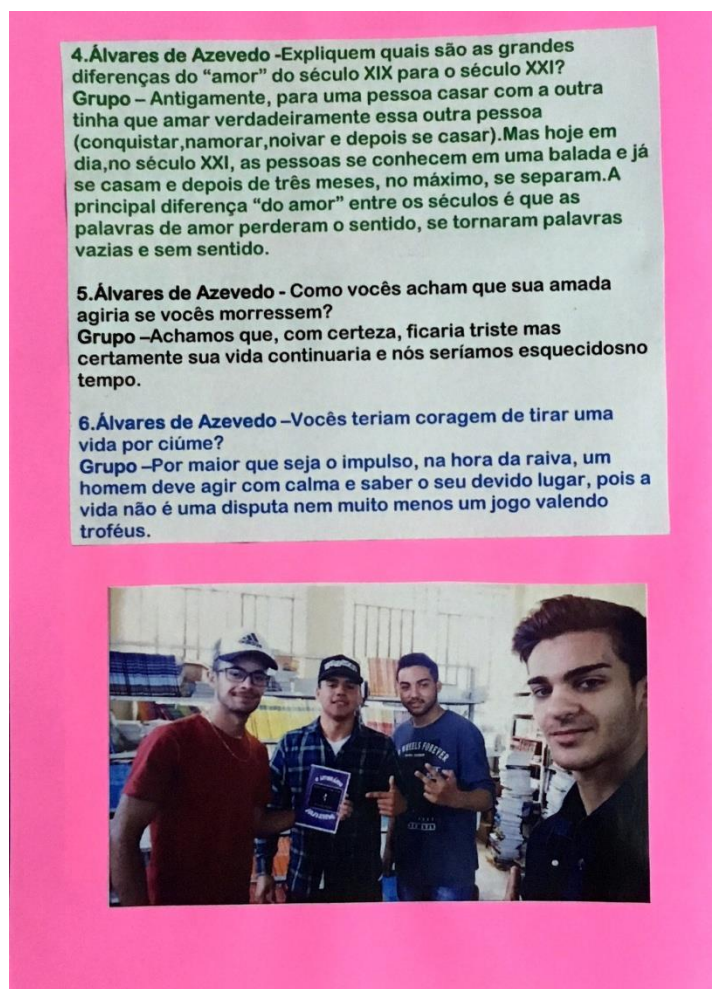
Quando a resposta inclui a expressão “mais duvidosas” há uma intenção mais crítica do que informativa ao dizer que as formas de amor estão diferentes. Esperar que existam formas de expressar sentimentos diversas das que existiam há quase dois séculos é algo lógico, mas que sejam “duvidosas” pressupõe um juízo de valor, um questionamento que leva a crer que há algo de inseguro, de inconstante nas atuais manifestações de afeto. Assim, pode-se apontar aqui, a autoria na posição distanciada do autor e, ao mesmo tempo, sua sutil expressão opinativa. Esta opinião

distanciada retorna para a fala do autor e se intensifica na afirmativa que completa a resposta “É possível, sim, morrer de amor”, porque revela uma espécie de esperança em um sentimento nobre, verdadeiro ou idealizado como acontecia no tempo da poesia romântica. O que o autor parece sugerir, então, é que a fragilidade dos relacionamentos atuais torna rara a existência de um amor verdadeiro como nos tempos antigos.

Fica evidente a presença do autor nos parâmetros que Possenti afirma serem o “como” da composição do discurso. Escolhe-se o tema e qualifica-se sua abordagem tendo como suposição a curiosidade do leitor, num jogo entre entrevistador e entrevistados. É assim que os alunos resolvem uma parte da apresentação de seu fanzine destinada a fazer seus interlocutores entenderem os conceitos dos escritores românticos, com a vantagem de propor um debate atual sobre as possibilidades de aplicá-los e, com isso, demonstram domínio sobre o conteúdo de sua publicação.

O conjunto de perguntas e respostas revela, ainda, uma abordagem que, se não pode ser encarada formalmente como discurso de crítica social no sentido político de seu desenvolvimento, aponta para um posicionamento crítico contra a superficialidade das relações mantidas na sociedade contemporânea. Isso é o que se compreende da passagem onde Azevedo pede que os jovens expliquem as diferenças entre o amor dos românticos do século XIX e o amor do século XXI (Figura 35 - questão nº 4).

Figura 35 - Álvares de Azevedo entrevista autores do fanzine (II)



Fonte: Autora (2018).

A resposta indica que o amor de uma pessoa pela outra, antigamente, era mais verdadeiro do que aparenta ser nos dias atuais. Quem fala informa a partir de um posicionamento geral e distanciado, contudo, há um esforço para ilustrar os argumentos com exemplos que, no caso, descrevem os rituais e passos até que uma união sincera fosse formalizada. Este movimento de estabelecer relações históricas na composição do discurso cria recurso peculiar que ajuda o autor a assumir outros enunciados que, de forma geral, não precisariam ser o seu próprio, o que aqui identificamos a partir de nossa concepção de singularidade.

Ao mesmo tempo, a sequência narrativa das informações serve também para dar uma noção clara do quanto estes procedimentos que levam ao matrimônio parecem ultrapassados, já que, enumerados da maneira como aparecem no texto, mais parecem uma lista burocrática a mensurar as situações de um relacionamento. Sua menção, se fosse isolada, bem pareceria uma cansativa lista de supermercado

ou, ainda, um enfadonho rol de afazeres: “conquistar, namorar, noivar e depois se casar”.

Mesmo assim, o autor (do texto da entrevista, aqui falando na voz do entrevistado) deixa transparecer que a prática daqueles costumes aparentemente tão rígidos na forma e no tempo seriam, na verdade, mais eficientes do que a total ausência de procedimentos formais nos relacionamentos contemporâneos. Essa proposta concretiza-se na segunda fase da resposta, quando o entrevistado responde “(...) mas hoje em dia, no século XXI, as pessoas se conhecem em uma balada e já se casam e depois de três meses, no máximo, se separam. A principal diferença ‘do amor’ entre os séculos é que as palavras de amor perderam o sentido, se tornaram palavras vazias e sem sentido”.

A contradição entre as épocas explode na referência do autor, mas acontece pela dinâmica das situações projetadas do próprio exemplo, e não por um discurso verbal dirigido. As imagens evocadas são de uma estrutura formal antiga que representam desde a fase inicial de um relacionamento até o casamento contra a visão de dois jovens que se conhecem informalmente em uma festa, ambiente no qual são dispensadas companhias familiares, mas que podem resultar em consequências para toda a vida. As figuras evocadas pela autoria mobilizam um discurso eficiente, cuja comparação produz uma reação de dúvida, fragilidade e incerteza que vem desde a primeira abordagem do conceito de amor, proferida na primeira resposta da entrevista. E este discurso é agradável na mesma medida em que seus argumentos se tornam verossímeis para o amplo conjunto de leitores do fanzine, já que aqui também assume o enunciado da interlocução.

Mesmo que as respostas gerais apontem para uma espécie de crítica ao comportamento contemporâneo, os autores tratam de estabelecer um ponto de equilíbrio nesta relação de divisão entre os momentos históricos. Essa posição pode ser notada a partir da última pergunta, quando Azevedo questiona se os jovens seriam capazes de tirar uma vida por ciúme. Aqui a questão não é menor, ou deslocada, ou historicamente incongruente. Ao contrário, sua pertinência está ligada ao movimento literário da poesia romântica nos quais os valores idealizados e até extremos do amor e da honra bem poderiam resultar em atos de violência ou de sacrifício pessoal que levassem à morte. Daí a importância da pergunta no sentido de entender o conhecimento e o conjunto de conceitos mobilizados historicamente pelos autores para a composição do texto, traduzindo-se no que Possenti (2002)

refere como densidade, ou seja, a relação qualificada entre elementos da cultura, outros contextos históricos e conexões com discursos capazes de conferir coerência aos fatos narrados.

É exatamente nesse tema que os autores resgatam sua consciência de contemporaneidade, num sentido positivo. Depois de vários exemplos de respostas que apresentavam os conceitos atuais como desvalorizados e frágeis, surge um tema que coloca a sociedade atual sob um ponto de vista mais atualizado, mais integrado ao pragmatismo a ela atribuído. Essa é a posição que se retira da resposta ao tema do ciúme. “Por maior que seja o impulso na hora da raiva, um homem deve agir com calma e saber seu devido lugar, pois a vida não é uma disputa nem muito menos um jogo valendo troféus”. Outra vez o autor se distancia para recomendar um ponto de vista dos interlocutores, mesmo parecendo oferecer uma resposta individual ao entrevistador, ponto exemplificado quando evoca: “um homem deve agir...”. Logo a seguir, reúne novas e poderosas imagens para um texto figurativo que vem persuadir os leitores de que as relações pessoais não devem ser encaradas como resultado de uma disputa, de um jogo. Assim os autores pretendem afirmar que encarar a conquista de amigos, amores e colegas pode ser nociva se assumida como uma possessão individual, como um troféu.

Aqui, a interpretação me leva a destacar dois pontos distintos. Um é que, embora a figura do jogo funcione mais no exemplo da sociedade contemporânea, na comparação com o período romântico, o excesso de zelo se justificaria em uma atividade social menos agitada. Durante o período romântico os relatos apontam para uma vida mais concentrada na opinião do grupo do que na valorização da ação individual. Pouco se fazia sem aprovação coletiva caso os personagens tivessem a intenção de manter sua reputação já tão vigiada pela moral social ou religiosa. Então, nesses ambientes, o castigo ou autoflagelo poderiam ser uma opção viável às falhas morais ou desilusões amorosas. O outro ponto é que a abordagem extraída dos autores parece ser mais masculina do que de um ponto de vista mais generalizante. Isso fica claro quando exemplifica “um homem deve agir com calma e saber seu devido lugar.” Embora não fique claro no texto, o posicionamento vem, seguramente, da leitura de uma sociedade que acumula registros de violência contra a mulher e na qual a posição feminina tem sido historicamente marcada como personagem subalterno nas relações formais de matrimônio em várias culturas. De outro modo não haveria muita lógica imaginar que só o homem poderia estar sob o

risco de atitudes drásticas face ao ciúme. Feito o registro, ressalto, ainda, que o posicionamento dos autores se apresenta aqui como uma reflexão positiva já que, mesmo não incluindo uma mensagem especificamente feminina na interlocução direta, reconhece o efeito do fenômeno social para a produção de sentido mediante um enunciado crítico.

A proposta de análise de uma pesquisa de intervenção que pretende reunir meios criativos e estimulantes para incentivar a leitura literária e a produção textual em sala de aula levou em consideração avaliar tanto o processo quanto os fanzines produzidos durante as atividades. Se de um lado a interpretação dos alunos para a questão do texto implica nos indícios de autoria, de outro o resultado deixa claras evidências trazidas pelo processo percorrido para chegar até aqui, ou seja, as mudanças ocorridas durante a própria formação da comunidade de leitores que agora se expressa nos fanzines demonstrando também consciência de seu contexto histórico e social. Esta constatação identifica questões levantadas por Simões (2012) quando aponta a fruição e autoria como resultantes da oferta qualificada de diferentes textos em sala de aula garantindo-se um espaço de liberdade por onde os alunos podem organizar suas escolhas temáticas e ferramentas de manifestação.

Por fruição, então, referimo-nos a ter a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo, [...] A questão de atentarmos para o princípio da fruição deriva de que, sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola. (SIMÕES, 2012, p. 45).

Por isso, utilizamos nosso trabalho para identificar os critérios pelos quais seria possível estabelecer o fanzine como uma ferramenta eficiente para mobilizar jovens alunos no desafio da leitura e da escrita. Ao longo desta análise identifiquei e problematizei os indícios de que desde o processo até a finalização das produções estabeleceu-se um ambiente propício à criação de uma comunidade de leitores literários. Deste trabalho resultaram atividades que demonstram profundidade, tanto da produção de material escrito quanto nas marcas de autoria, nas evidências de abordagem crítica socialmente relevante, nas relações estabelecidas entre a construção de texto verbal e a articulação de recursos multimodais a partir de textos imagéticos.

Sendo assim, antes de me dirigir às considerações finais, preciso apontar uma descoberta que traz importância ao esforço de produção de um fanzine em sala de aula e destaca sua potencialidade para despertar a consciência de quem escreve e o talento de quem encontrou uma oportunidade de expressão.

4.7 Muito além do previsível: o nascimento de uma autora

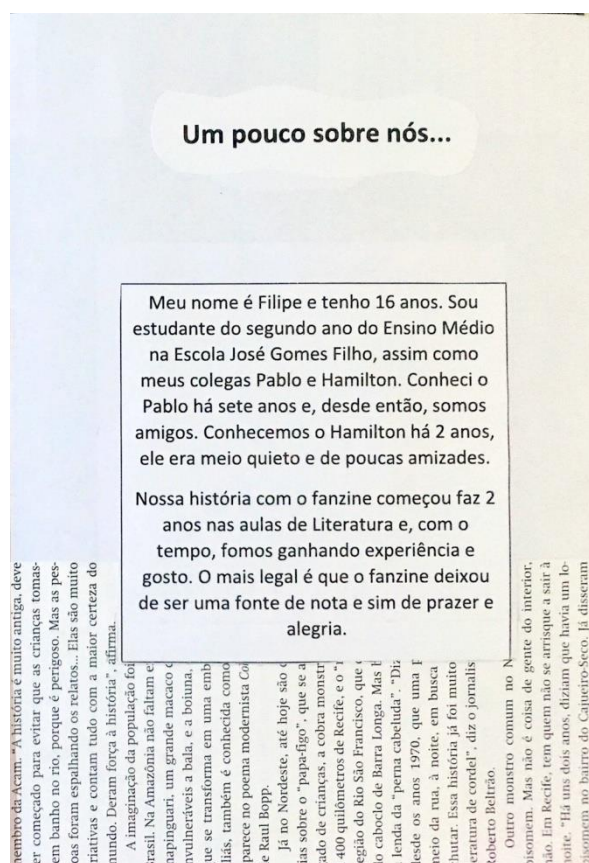
Respondendo pelo objetivo de identificar elementos de autoria nos textos produzidos pelos estudantes, ainda é possível destacar algumas concepções que revelam o quanto os alunos estiveram envolvidos com a proposta de criar, escrever e editar um fanzine. Essas marcas estão, como já evidenciado nas seções anteriores, na estrutura dos textos e nos detalhes dos discursos escolhidos. Contudo, preciso fazer um registro direto de alguns itens mais específicos que levaram a definir meu ponto de vista sobre o resultado deste projeto de estímulo à leitura literária e à produção textual em sala de aula. Há nos fanzines algumas peças que identificam muito claramente a presença dos autores, mas outras que apontam o tipo de esforço agenciado por eles. Uma delas é a autobiografia. Por mais óbvia que seja a presença dos autores nesta peça, há um exemplo que retiro do fanzine *O Literário - Castro Alves* que revela muito mais sobre os autores do que quem são os autores.

Sob o título *Um pouco sobre nós*, os alunos apresentam uma espécie de mensagem de encerramento (Figura 36), cujo discurso revela modelo de escrita de um autor só, mas que fala no convívio e co-autoria dos demais colegas de fanzine. O que mais se destaca, entretanto, vem a seguir quando apresenta um texto que descreve esse convívio adquirido ao longo do projeto e nos dois anos em que dividem a tarefa de ler, escrever e preparar fanzines, num ambiente de criação gerado na disciplina de Literatura. Apontam que, ao longo do tempo, foram ganhando experiência e tomando gosto pelo projeto. “O mais legal é que o fanzine deixou de ser uma fonte de nota e sim de prazer e alegria”, escrevem.

Tal constatação apresentada diretamente pelos alunos me oferece um testemunho bastante eficiente sobre o potencial de projetos que se proponham a mobilizar os estudantes em torno de objetivos práticos, de uma rede de conhecimentos viáveis e que, acima de tudo, consigam fazer ligação entre os conteúdos, às vezes tão aleatórios dos currículos escolares, com o conjunto da

cultura e da própria vida da comunidade escolar. Esse potencial pode ser tão forte que, ainda que o meu objetivo não tenha sido o de organizar ou gerar um grupo específico de poetas na escola, percebi sua consciência sobre o trabalho realizado.

Figura 36 - Texto de autobiografia do fanzine O Literário - Castro Alves



Fonte: Autora (2018).

A sensação de reconhecimento só ficou ainda mais gratificante quando identifiquei que o projeto também incentivou o surgimento de talentos, o despertar de autores. Para minha surpresa, surgiu durante esse processo algo inusitado e que julgo extremamente positivo: uma das alunas da turma escreveu diversos poemas e, de forma espontânea, me mostrou alguns deles. Foi nesse momento que percebi que as aulas e todo o referencial teórico proposto para a intervenção tinham superado as minhas expectativas. Sugerir para a aluna que fizesse um fanzine com todas as suas produções, visto que estávamos presenciando o nascimento de uma “autora” em sala de aula. O resultado desse esforço é um fanzine que me foi apresentado, além dos que tínhamos sugerido como parte integrante da pesquisa de intervenção. Por isso, proponho apresentá-lo em separado.

Como a professora envolvida diretamente com o projeto e, também, conhecedora dos hábitos de cada um dos alunos envolvidos, sempre observei que alguns deles eram mais participativos e interessados em fazer um bom trabalho do que outros. E essa diversidade observada na participação ou, simplesmente, no interesse é normal, uma vez que não se pode garantir, mediante a aplicação de um projeto ou de um componente curricular, que 100% de um grupo de jovens escolham por uma carreira literária. Nosso objetivo é sempre o de criar oportunidades para que todos, isto sim, tenham acesso e ferramentas para interpretar, extrair sentido e utilizar sua capacidade de comunicação escrita para a solução de problemas no âmbito da convivência em sociedade. Tendo alcançado este objetivo já me sentiria satisfeita e revigorada para uma próxima etapa.

Por isso, o caso específico dessa aluna que desabrochou como “autora” merece um lugar de destaque nas minhas descrições. Lá no início da intervenção ela se uniu a outras colegas em um grupo e logo se mostrou interessada em produzir dois fanzines de autores diferentes: Gonçalves Dias e Fagundes Varela. Logo ao começar a montagem do primeiro fanzine, notei que ela tinha uma certa dificuldade em organizar a diagramação de páginas. Mas, ao mesmo tempo que percebi essa dificuldade, também encontrei ali uma aluna que viria a ser uma das mais dedicadas e detalhistas desse projeto. Essas qualidades se reforçavam ainda mais quando ela se preocupava em avisar que não poderia vir na escola caso estivesse chovendo, pois morava muito longe. Outro fato marcante foi quando a estudante escreveu a sua autobiografia e mencionou o desejo de ser uma professora de Literatura e sua admiração pelo Projeto Fanzine.

Depois de todos esses fatos, percebi que teria que dar uma atenção especial a uma aluna desse porte. E a realidade me mostrou que estava correta. Esta estratégia de estabelecer um contato mais aberto resultou em um espaço de credibilidade que permitiu à jovem ter confiança suficiente para me mostrar um conjunto de textos de sua própria autoria, poemas que pareciam pedir um meio de serem conhecidos.

Essa jovem autora foi se mostrando aos poucos, como alguém que percorre um caminho com vistas ao horizonte, mas dá cada passo com os cuidados de quem precisa vencer um dia a dia cheio de dificuldades. Assim ela se encorajou a mostrar o primeiro poema já na parte final da intervenção, após ter concluído o trabalho do fanzine do grupo que participava. Li e incentivei sua produção, afirmando que apesar

de algumas correções gramaticais, o material estava pronto para ser publicado. Integrante de uma família de baixa renda, a jovem demonstrou interesse pelas folhas coloridas e pelo material que sempre levei em uma maleta onde recolhi todo tipo de canetas, tesouras, colas e recortes necessários à prática do fanzine em sala de aula e a qual os alunos deram o carinhoso apelido de “Malezine”. A cada pedido por folhas, eu sempre tentei oferecer mais do que ela pedia, ao que ela respondia com preocupação de que eu estivesse gastando demais. Logo depois percebi que meu investimento era ínfimo.

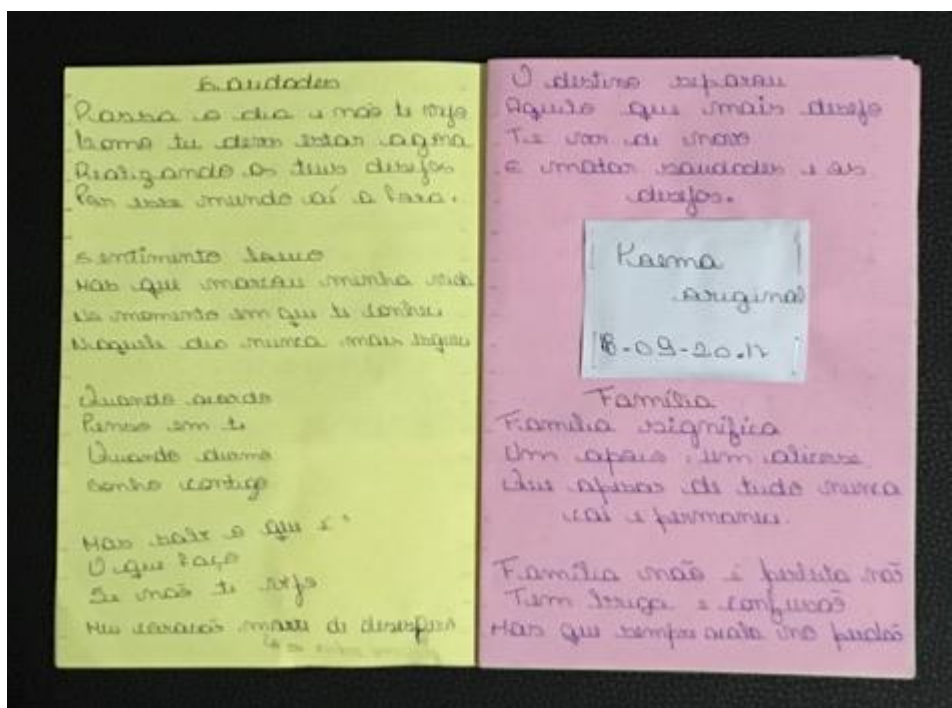
Com o material que ela reunia, a jovem estava montando um fanzine piloto para o qual já havia selecionado oito poemas próprios que eu ainda não conhecia (Figura 37). O cuidado foi tamanho para aprontar a proposta que a menina incluiu um envelope a cada página de poema, onde guardou a versão original do texto no papel em que foi escrito (Figura 38). Eu ainda não sabia, mas esta peça feita com tanto carinho me seria oferecida para apresentar no meu mestrado, como a autora fez questão de informar mais tarde por reconhecer que este era um trabalho muito importante para mim.

Figura 37 - Capa do fanzine piloto garante que obra continua



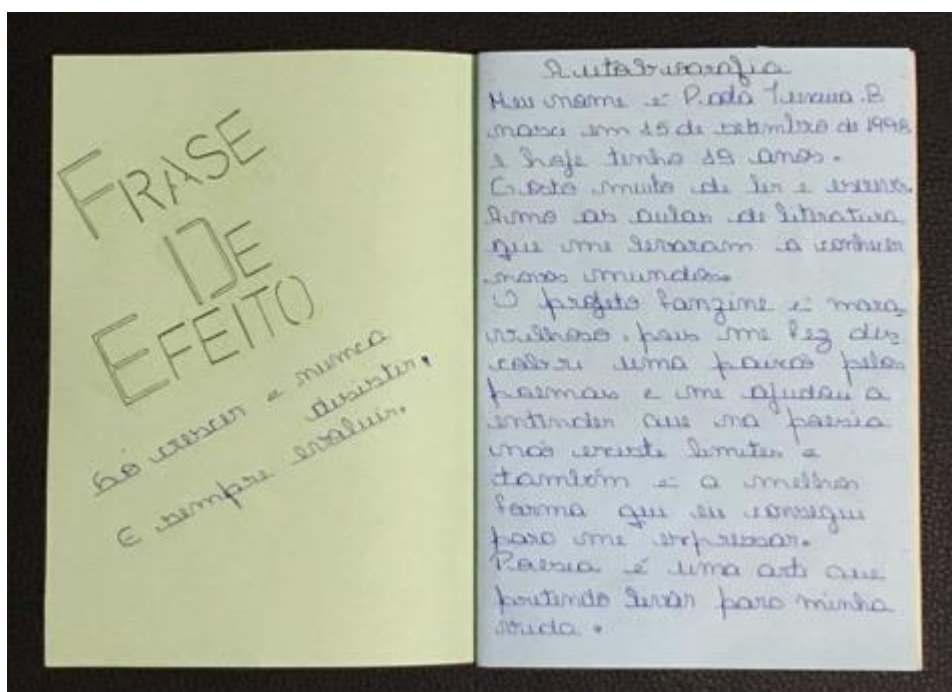
Fonte: Autora (2018)

Figura 38 - Autora fixa envelope com poema original



Fonte: Autora (2018).

Figura 39 - Trabalho inicia com autobiografia



Fonte: Autora (2018).

Acima, exemplificamos o formato da publicação ainda em aspecto de projeto piloto. Ao avaliar o material finalizado (Íntegra no ANEXO E) percebe-se que a

organização oferecida pela estudante parece propor uma ordem que parte do individual para sua construção como uma autora surgida a partir de um projeto de leitura e escrita. Inicia com um texto onde expõe a necessidade de escrever seu próprio fanzine, seus textos e suas inspirações. A seguir ela apresenta sua autobiografia, onde destaca o projeto fanzine como o elemento que a fez descobrir a paixão pelos poemas e pela possibilidade de expressar-se e, então, constrói uma narrativa que começa com poemas sobre a infância de dificuldades e as superações que a levaram até a idade de 19 anos. Nos quatro poemas seguintes aborda o tema da saudade, momentos passados e novas emoções a partir da concepção do romantismo, com temática ligada ao amor, assunto sempre tão central na vida dos adolescentes. Conceitos de amor e amizade são retomados em quatro poemas subsequentes, dois deles com temática que destaca os valores da poesia romântica quando aborda amor e morte.

Seus textos, ainda que tragam uma orientação estética do romantismo, são sempre vinculados a um tempo presente e concreto do qual partem suas reflexões, como fica claro no poema *Sentada no ônibus pensando*. A atenção da autora volta a focar-se no presente, no ambiente possivelmente hostil que ela percebe a sua volta e, por isso, destina dois poemas: *Mundo desconhecido* no qual o texto parece indicar que um fio de esperança a retirou de um mundo de escuridão e de sentimentos menores.

Já em *Preconceito* que ela identifica como desafio diário os diferentes níveis de tratamento e as exigências sociais por padrões de imagem e comportamento e, aqui, o texto a coloca como vítima deste círculo: “A vida é dura. Tudo ela cobra”. Dessa noção pouco iluminada da sociedade, a autora parte para a vida com vontade. Ela dedica a parte final do fanzine a poemas que expressam o que ela quer da vida e do futuro, o que passa pelo símbolo de uma casa com um jardim e tamanho ideal, para cultivar poemas, família e amigos. Já o poema *Caminhos* aponta as opções ou alternativas colocadas à frente e o quanto as escolhas devem ser pessoais e bem pensadas. Os riscos ela encara como possibilidades que podem fazer os caminhos serem refeitos, afinal, ela interpreta o futuro com a sua particular instabilidade e frente a ela, nada é perfeito. Ou seja, os planos não precisam e nem podem ser infalíveis. Com os poemas *O meu futuro* e *A conclusão da vida*, a estudante traz uma versão perseverante para uma vida que nunca foi fácil e faz da energia e da vontade de ser alguém um motivo para apostar num futuro melhor.

Nas duas últimas páginas, a autora reserva um espaço para dedicar-se à escola e à professora que coordenou o trabalho do fanzine. No poema dedicado à escola ela reconhece a importância daquele ambiente para seu crescimento e aprendizado, o que lhe traz orgulho. Já no poema *Professora Daniela* a jovem parte de aspectos materiais como a mochila, câmera e equipamentos que identificavam a intervenção praticada na turma para descrever o projeto fanzine de maneira mais profunda. Diz que a proposta é uma novidade que muito mais que especial tornou-se essencial na vida dela - e dos alunos, a julgar pelo aspecto de interlocução que assume nos textos. Revela o papel da professora no sentido de abrir o caminho, de retirar as barreiras que a separavam da poesia: “E se tem poema na minha vida hoje. Eu agradeço a ela. Professora Daniela”.

Então, fui praticamente presenteada com a informação de seu esforço e com a primeira versão de um fanzine. E não é só isso, além da disponibilidade de apresentar seu primeiro trabalho individual, a jovem fez questão de informar na capa do trabalho que aquele era o volume 1 (um). Ou seja, nascia naquele momento, pelo menos para mim, uma autora convicta de seu sonho, firme em seu propósito de fazer sua inspiração ser superior à falta de hábito de leitura da maioria dos integrantes de seu convívio social. Vida e sonho se fundiram naquela pequena menina: a escritora que habitava a jovem vendedora de rapadurinhas estava decidida a não parar por ali. Nem eu.

Mediante todo processo de acompanhamento dos alunos na geração de uma comunidade de leitores literários, em sua ascensão ao papel de autores de seus textos e fanzines, configurou-se um caminho de produção e reflexão que não tem como ser interpretado de outra forma que não pelos prodígios da experiência, da transformação. Uma experiência cujo resultado é muito maior do que o que se passa, para ficar em uma das recomendações de Larrosa (2002), quando sugere uma interpretação mais completa e profunda de experiência. Ou seja, como algo que acontece, sim, mas que acima de tudo nos toca e nos altera. Relatar o avanço dos alunos no sentido da leitura e da produção textual, descrever seu empenho e debate para a formatação de um veículo no qual sua palavra estaria impressa, circulando e fazendo sua autoria se por à prova dos riscos e aventuras produzidos pelo cenário da literatura e pelo exercício das palavras, analisar o ambiente gerador de pesquisa e debate que estimulou o misto de renascimento e descoberta de uma jovem poeta convicta de seu desejo de escrever e de se expressar é mais do que gratificante. É

transformador também para o personagem que buscava transformar. Aqui, modestamente, evocamos Geraldini (2015) para quem o texto é o resultado da ação de um sujeito que nele se exponha, mas que tenha motivos para dizer o que quer dizer e, principalmente, que reconheça seu interlocutor. Muitas vezes o aluno não tem para quem escrever, ele escreve para o professor.

É esse o compromisso pessoal e profissional que vejo se desvelar desta experiência, não como uma novidade, pois ele é uma necessidade que percorre as salas de aula há muito tempo. Ele se apresenta especialmente aqui como um dos frutos mais claros da relação estabelecida entre alunos e professores no ambiente de projetos de leitura e produção textual. Assumir o papel de interlocutor e de colaborador dos alunos permite ao avanço nas estratégias do uso da linguagem:

(...) o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. Como cada texto é singular, toda atividade de sua produção merece o acompanhamento deste que é co-autor de seus alunos. E nos textos aparecem todos os problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns ou inusitadas de expressá-los.” (GERALDI, 2015, pp.98-99).

Por isso, este conjunto de experiências tão completo que foi para mim no contato com os alunos precisava ser retratado como sugestão para professores que enveredassem pelo mesmo caminho. A seguir, reflito sobre minha experiência de estímulo aos fanzines como uma proposta de trabalho a ser desenvolvida por professores em suas aulas de literatura.

4.8 O fanzine pedagógico

Como proposta de contribuição para a prática docente e como uma maneira de compartilhar os resultados de nossa pesquisa, este trabalho originou a elaboração e apresentação de um fanzine pedagógico, onde estão explicitados os modelos de práticas adotadas, os passos na constituição do trabalho, as principais impressões sobre o andamento de cada etapa e uma sugestão detalhada sobre como reproduzir, se essa for a escolha do professor, um projeto de aplicação de fanzines em sala de aula. O produto pedagógico que denominamos Material Didático Autoral (MDA) responde às demandas do Mestrado Profissional em Ensino de

Línguas da Universidade Federal do Pampa, constituindo-se critério obrigatório para a obtenção do título e elemento de avanço nas perspectivas da educação.

Para levar a cabo a tarefa de propor um produto que pudesse orientar a prática de outros colegas seria preciso impor, também a este trabalho, os mesmos critérios que adotamos para identificar a singularidade dos fanzines apresentados pelos alunos. Por isso, esse trabalho assume a posição do narrador que percorre os passos de uma sequência básica de letramento literário e os cuidados metodológicos que contemplam as características da pesquisa-ação. Como forma de compartilhar as possibilidades de sensibilização e formação de novos leitores literários e, ao mesmo tempo, incentivar a produção textual, reúno minhas descobertas e experiências com a pesquisa de intervenção realizada a partir da elaboração e montagem de fanzines na aula de literatura voltado a professores que, pelo menos em algum momento de sua carreira, tenham nutrido o mesmo tipo de inquietação que tive frente às dificuldades de chegar a um aluno leitor/autor.

É preciso dizer, entretanto, que o desafio de estabelecer uma comunidade de leitores literários e de estimular a produção de texto próprio com base em um tempo determinado me fez optar, em certa altura do trabalho, por priorizar o conteúdo das leituras e seus efeitos de sentido para a produção de texto novo em vez de aprofundar minha atenção para aspectos gramaticais ou até mesmo os efeitos de sonoridade do poema, como ritmo e rimas. Isso não significa que tais características não tenham sido apropriadas pelos alunos, como se nota em alguns trabalhos como os textos rimados do fanzine *Inspirações e poesia*. A escolha opera como uma maneira de completar o trabalho dentro de padrões metodológicos e do tempo que dispunha. Fica, então, uma sugestão de que estes aspectos dos poemas possam ser adotados na experiência dos professores que estiverem dispostos a seguir essa orientação, caso identifiquem o interesse dos alunos e disponibilidade de horários.

O formato do material adota as características do trabalho, ou seja, um fanzine pedagógico voltado aos professores leitores, uma vez que, embora siga a estética alternativa ou independente dos fanzines, minha linguagem, aqui, é voltada a um público qualificado que busca definições e detalhes do trabalho desenvolvido. Dessa maneira, as informações sobre conceito de fanzine, as principais referências teóricas e a ligação do veículo com área da linguística aplicada são apresentadas já nas páginas iniciais do trabalho.

A seguir, formatado em páginas como um fanzine original, trago exemplos e modelos de como elaborar, montar e distribuir um fanzine a partir de experiências diversas, o que inclui o fanzine escolar. Optei por apresentar o produto pedagógico da dissertação nos moldes de um fanzine a fim de simular a experiência estética e preparar os leitores para as condições de interpretação de texto verbal e não-verbal da mesma maneira como os estudantes tiveram a chance de experimentar no exercício da pesquisa. Tal qual as páginas da revista de fã, são dispostas graficamente sugestões de vídeos tutoriais e seus respectivos links de acesso nas redes sociais de internet.

Então, a cada página o professor leitor vê surgirem os passos descritos e ilustrados individualmente de forma a reunir um todo informativo que se confunda realmente com a leitura de uma revista. Concluída a leitura, pretende-se que o produto seja compreendido como um modelo útil para a aplicação de fanzines na sala de aula e que sirva como um amigo daquele professor interessado em produzir uma ação transformadora na sociedade. E se de um lado não temos condições de mensurar os efeitos globais dessa mudança, pelo menos que essa ação possa ser dirigida à sua própria prática profissional. O que, convenhamos, já não seria pouca coisa em termos de perspectiva escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste trabalho iniciou-se há 18 anos, quando o resultado de uma seleção pública me encarregou de cuidar da formação de Língua Portuguesa e Literatura de turmas de Ensino Médio de uma escola estadual. Na mesma data em que nascia aquela professora, surgia também uma inquietação que nunca termina, apenas passa por fases, umas boas, outras nem tanto. O principal motivo desta instabilidade é o mesmo que me fez escolher o tema dessa dissertação de mestrado: minha insatisfação com o processo e o resultado da leitura e dos textos produzidos em sala de aula. Me inquietava a possibilidade de classes inteiras enfrentarem o mundo sem o que eu considerava as condições ideais de interpretar os múltiplos textos do cotidiano, sem fazerem as ligações entre subjetividade, arte, cultura e sociedade, enfim, arriscando a não expressarem-se de maneira a ocupar um lugar ativo no espaço público.

Como a tarefa exigisse tanto a mudança da aula quanto da professora, investi em uma pesquisa-ação que pudesse avaliar a possibilidade de utilizar a publicação de um fanzine estudantil como estratégia de mobilização de alunos e professores a formarem uma comunidade de leitores literários e prováveis produtores de textos. A escolha do fanzine, aqui interpretado como uma publicação alternativa de custo baixo, de raízes ligadas à estética jovem e à linguagem historicamente contestadora, pareceu-me adequada como uma provocação ao processo de ensino que eu e meus alunos vínhamos experienciando em nossa tradicional sala de aula. E a perspectiva do fanzine revelou-se eficiente instrumento de aproximação, tanto dos integrantes da pesquisa, enquanto grupo de amostragem, quanto entre professora e alunos.

Em minhas investidas, mesmo que intuitivamente, já realizava trabalhos isolados com a montagem de fanzines. Para buscar um parâmetro de seus efeitos e até para descobrir a melhor metodologia de trabalho, apresentei alguns objetivos que pareciam decisivos para a questão da ligação entre a literatura e as possibilidades de leitura e escrita significantes. Assim, a intervenção trabalhou sob o objetivo principal de analisar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula. Como objetivos específicos, busquei verificar as condições e desafios para a formação de uma comunidade de leitores literários no contexto do Ensino Médio, identificar as possibilidades de a leitura e a produção

textual dos fanzines permitirem a criação de texto autoral e/ou multimodal e, ainda, analisar se o processo de produção textual dos fanzines escolares produz efeitos que evidenciem uma leitura consciente e a formação de leitor literário.

Estruturei meu trabalho de investigação-ação imaginando que a publicação do fanzine dos alunos deveria ser uma espécie de resultado, mas percebi que sua proposta mobilizadora foi também motivadora de todo o processo. Foi com a perspectiva do fanzine que, adotando uma sequência de letramento literário, consegui engajar os alunos em um trabalho de incentivo à leitura, a partir de um contato prévio ao qual denominei diagnóstico. Nesta etapa, os jovens traziam textos de sua preferência para leitura e debate, ou seja, já num amplo processo de conscientização sobre os sentidos do que eles já consumiam enquanto leitores. Este trabalho revelou-se importante na medida em que conseguimos nos manter gradativamente mais atuantes no sentido de leitura, da expressão oral manifestada na participação dos debates e na escrita. Desde os primeiros encontros já havia manifestações de textos próprios, motivados pela leitura de autores da poesia romântica ou em frases de efeito inspiradas em imagens, fotos e figuras, já numa clara evidência de texto multimodal e sua intersecção com os recursos discursivos trabalhados na proposta. Desde os primeiros momentos o trabalho deu provas do surgimento de uma comunidade de leitores e o acompanhamento da leitura ofereceu condições a um diálogo que fortaleceu a disposição da turma no sentido da produção textual autoral.

Ao reforçar o processo de leitura acompanhada, a pesquisa destacou, também, o aprofundamento nos diversos sentidos e possibilidades dos textos como geradores de conhecimento. Alunos que, de início, tinham restrições à leitura coletiva passaram a apresentar seus textos e discutir abertamente os temas propostos, uma vez que percebiam traços importantes ligados à realidade cotidiana, fossem nos poemas, fossem nas letras de canções ou outros gêneros descobertos durante as atividades. O exercício coletivo das opiniões sobre os textos lidos apresentava-se ali como uma espécie de ensaio ao posicionamento pessoal, à responsabilidade individual inscrita nos textos que viriam a ser publicados nos fanzines. Já o aumento gradativo de participação entre leitura, debate e escrita de texto novo, demonstrou-se estimulante para alcançar outro objetivo: identificar uma leitura consciente ou socialmente relevante. Isso foi percebido já nas escolhas dos temas da poesia romântica que iniciaram em diálogos sobre questões como racismo

e escravidão e resultaram em fanzines que traziam elos entre os textos românticos e o contexto da sociedade brasileira atual.

Como resultado da atividade, pode-se dizer que os membros da comunidade de leitores já identificada na primeira fase do projeto efetivaram-se como autores durante o período da produção e montagem de seus fanzines. Entre os 18 alunos efetivos da turma, foi possível produzir quatro fanzines-pilotos com frases de efeito, além de sete fanzines completos a partir da obra de autores selecionados. Levando em consideração apenas os fanzines finais, cujos exemplares mais representativos foram analisados na pesquisa, foi possível somar 33 textos com características autorais, de acordo com os critérios de análise. Essa produção textual também apresentou diversidade em suas propostas, registrando-se sete diferentes gêneros entre poemas, autobiografias e entrevistas. Ao efetuar a análise dos veículos ficou evidente, também, o exercício do discurso multimodal, uma vez que houve razoável congruência entre os discursos gerados na correlação de figuras, imagens ou fotografias, entendidas como textos não-verbal, e texto escrito, interpretado neste trabalho como texto verbal.

Ao alcançar a fase de análise dos fanzines finais, é importante registrar que se os objetivos deste trabalho eram o de sensibilizar os jovens para uma leitura significativa e para a produção textual própria, também estava preparada para que tal meta não fosse alcançada no sentido de transformar uma turma inteira em poetas ou escritores. Contudo, a análise dos fanzines permite afirmar que houve a oportunidade para que muitos textos autorais se apresentassem como expressões realmente singulares. Esta característica essencial para o conceito de autoria, manifestou-se na maneira aberta como os jovens apresentaram suas opiniões sobre os temas e, também, nas maneiras peculiares como os apresentaram. Num misto de criatividade e de risco, alguns utilizaram da diversificação de gêneros e de abordagens que deixavam transparecer maior densidade na articulação das informações e opiniões.

Ao analisar o conjunto da proposta, já com indícios suficientes de que o trabalho apresentava respostas aos objetivos da pesquisa, surge ainda a revelação de uma autora em especial. Talvez mais vocacionada à escrita que seus colegas, uma aluna, após cumprir com sua tarefa de produzir o fanzine em grupo, voluntariou-se para apresentar um fanzine próprio, a partir de seus textos autorais. Esse exemplo indica que um projeto alternativo para o desenvolvimento de conteúdo de

sala de aula formal pode representar uma oportunidade para jovens que guardavam dentro de si uma necessidade de expressar-se. Então, podemos sugerir que a utilização de fanzines sirva como incentivo para descortinar muitos caminhos de leitura e escrita na escola.

E se o fanzine pode ser apresentado como uma descoberta libertadora para uma aluna, fato que já teria valido o esforço, acredito que pode fazer muito pela transformação dos professores. A atividade de leitura acompanhada e a produção de um fanzine, produtos de uma intervenção difícil e detalhada, me exigiram amplo domínio do conteúdo e integração mais dinâmica com a turma. Fazer parte do grupo e entender seus integrantes trouxe informações sobre suas expectativas e fez com que eu testasse minhas limitações. Essa possibilidade de mudar minha prática é o que identifiquei como experiência mais valiosa. Na medida em que o trabalho avançava me percebia integrada em uma comunidade de interações produtivas, inquietas e cada vez mais criativas.

Portanto, se aos 18 anos de carreira entendi que mudança é algo necessário, recomendo que esta experiência seja considerada como uma humilde contribuição aos profissionais que procuram novos estímulos para o seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. A independente escrita-imagética caótico-organizacional dos fanzines: para uma leitura/feitura autoral criativa e pluriforme. **Trabalho apresentado ao Eixo 14 – Escritas, imagens e criação. Diferir no 17º COLE.** Campinas, julho de 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENVENUTI, Juçara. Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular. **Tese** (Doutorado em estudos da linguagem – linguística aplicada). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BIVAR, Antonio. **O que é punk.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). KLEIMAN, Angela B. [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

CAGLIARI, Dandara C. **Autoria na sala de aula: reflexões a partir de um projeto no ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine: da publicação independente à sala de aula.** Artigo apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5ª ed. Ouro sobre azul/Rio de Janeiro, 2011, pp. 171-193.

CITELLI, Adilson (coord.). Escola e meios de massa. In: CHIAPINI, Ligia (org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares.** 4.ed. – São Paulo : Cortez, 2002 – (Coleção Aprender e ensinar com textos).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

CUSTÓDIO, Gilberto. Aprendendo a fazer Zines. 1 vídeo (2:29 min), 2008. Publicado pelo Canal Trama Virtual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qx7H5R-unms> . Acesso em: 2 maio 2017.

FRANCO, Fábio Poletto. Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Geografia Cultural). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: explicação das normas da ABNT**. 17.ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2014.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. – São Paulo: Ática, 2011.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GOOGLE EARTH. Mapa da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho, em Bagé-RS. Disponível em: <https://goo.gl/maps/bXzxKDhgaeE2>. Acesso em: 2 maio 2017.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine**. 3.ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 113-137.

KLEIMAN, A.B; CECINEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de Letramento no ensino médio. In BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 69-82.

KLEIMAN, A.B; SIGNORINI, I. (orgs). **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre : Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Nº 19, Jan/fev/mar 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2018.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **O rebuliço apaixonante dos fanzines.** 4.ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

MARCA DE FANTASIA. Disponível em: <http://marcadefantasia.com/livros/quiosque/rebulico/rebulico.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 83-102.

MELO, Edsônia Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 147-164.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). FABRÍCIO, Branca. [et al]. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: Muniz, C. (org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si.** Fortaleza: edições UFC, 2010. pp. 121-133.

NETO, Elydio dos Santos. ANDRAUS, Gazy. **Dos zines aos biograficzines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e invenção de si.** Fortaleza: edições UFC, 2010. pp. 29-47.

PINTO, Renato Donisete. **Fanzine na educação: algumas experiências em sala de aula.** João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n 1, jan-jun, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 6 maio 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo : Parábola Editorial, 2012

_____, MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

SIMÕES, Luciene Juliano. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim : Edelbra, 2012.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, pp. 37-45, jan./mar. 2011.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THEODOSIO, Fernando. O que é um fanzine. 1 vídeo (6:22 min), 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auosRptd548> . Acesso em: 2 de maio 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, **Daniela Reischak Pereira**, professora da **Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho**, envio este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa que realizo chamada **“Fanzine na aula de Literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à produção textual.**

Esta pesquisa se realizará nos meses de maio a agosto de 2017, na Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho, na cidade de Bagé, RS, e é vinculada ao **Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um produto pedagógico com base em uma pesquisa-ação que visa aplicar a produção de um fanzine e avaliar suas possibilidades de estímulo ao processo de leitura e escrita dos alunos. Este trabalho é realizado sob a orientação da **Profa. Clara Dornelles**, professora da UNIPAMPA.

Todo o processo será registrado, do início ao final da pesquisa, por meio de registros escritos, questionários, e por registros orais e vídeo-filmados de episódios da sala de aula. Esses registros são parte instrumental deste estudo e tem finalidade apenas de cunho acadêmico e educativo, e não outro fim, enfatizando que a participação do seu (sua) filho(a) implica na utilização das informações fornecidas nesses registros unicamente com esta finalidade.

Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos. A participação na pesquisa é voluntária; portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração ao seu (sua) filho (a) em razão desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Além disso, um relatório de pesquisa sobre o estudo será realizado por mim, na qualidade de professora-pesquisadora. Como é usual em pesquisas deste tipo, o nome dos participantes será mantido em total sigilo, ou seja, não serão mencionados nomes em relatórios ou artigos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico, técnico ou científico que possam vir a ser publicados. Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.

Bagé, 10 de maio de 2017

Professor-Pesquisador Responsável: Daniela Reischak Pereira

Assinatura do Professor-Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____
declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo meu(minha) filho(a) a
participar da pesquisa.

Local e Data: _____, _____ de _____ de 2017

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável pelo Participante:

Assinatura do Aluno Participante:

ANEXO B – CARTA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**CARTA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilma. Sra. Profa. Rosemary Vacilotto Moraes (Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho)

Ilmo. Sr. Prof. Julio Cesar Klatter Silveira (Vice-Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho)

Prezados Diretores,

Eu, Daniela Reischak Pereira, docente desta Instituição, solicito autorização institucional para desenvolvimento de minha pesquisa acadêmica intitulada **“Fanzine na aula de Literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à produção textual**, a ser realizada durante os meses de maio a agosto de 2017, na turma 201 do Ensino Médio desta Instituição.

Esta pesquisa é vinculada ao **Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um produto pedagógico com base em uma pesquisa-ação que visa aplicar a produção de um fanzine e avaliar suas possibilidades de estímulo ao processo de leitura e escrita dos alunos. Este trabalho é realizado sob a orientação da Profa. Clara Dornelles, professora da UNIPAMPA.

Para a pesquisa, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados as minhas observações escritas como professora ministrante da turma, questionários, guias de atividades para o desenvolvimento das aulas e filmagens e áudios de episódios registrados em sala de aula.

Os alunos da referida turma receberão um termo de consentimento para autorização à participação na pesquisa. Saliento, ainda, que tais dados serão utilizados tão somente para fins acadêmicos e que as publicações resultantes manterão em sigilo o nome dos alunos participantes desta pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Bagé, 10 de maio de 2017.

Prof^a. Daniela Reischak Pereira
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Profa. Rosemary Vacilotto Moraes / Julio Cesar Klatter Silveira
Equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho

ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (Capa e contracapa)



ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 2 e 3)

Castro Alves

Antônio Frederico de Castro Alves, mais conhecido como Castro Alves, nasceu no dia 14 de março de 1847, na cidade de Muritiba, BA, e faleceu no dia 6 de julho de 1871, na cidade de Salvador, BA. Castro Alves é um importante poeta do condoreirismo, referente a terceira fase do romantismo. Possui fortes ideais políticos, colaborando inclusive em favor da abolição da escravatura durante toda sua carreira. Infelizmente, Castro Alves morreu antes de ver os escravos libertados, pois a Lei Áurea foi assinada apenas no ano de 1888.


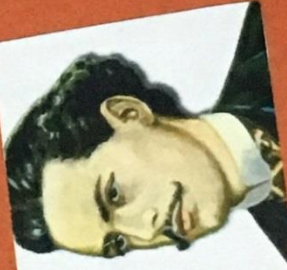

Infância de Castro Alves

Filho de Antônio José Alves e Clélia Brasília Castro, Castro Alves foi escrever suas primeiras poesias aos 17 anos de idade, após a morte de sua mãe no ano de 1864. Em Recife, Castro Alves recebe a influência do líder estudantil Maria Rosário Guimarães, no mesmo ano de 1859. Então seu pai se casa com uma jovem de 17 anos, a condessa Maria de Albuquerque Maranhão. Castro Alves recebe a influência do líder estudantil Tobias Barreto, iniciando fortes ideais republicanos. Em Recife, Castro Alves recebe a influência do líder estudantil Tobias Barreto, iniciando fortes ideais republicanos. Em Recife, Castro Alves recebe a influência do líder estudantil Tobias Barreto, iniciando fortes ideais republicanos.

CASTRO ALVES

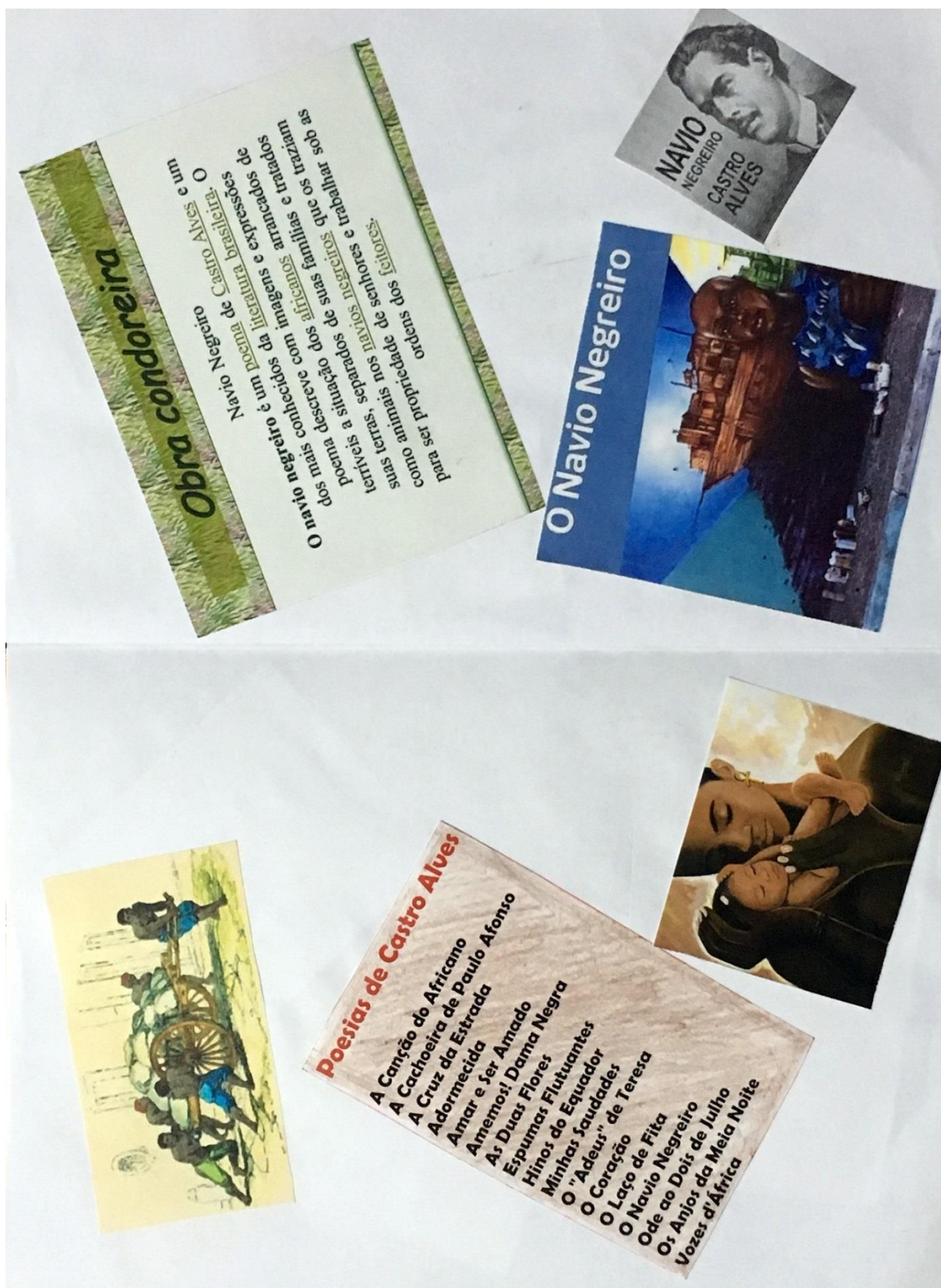
Antônio Frederico de Castro Alves (1847-1871)

Suas poesias mais conhecidas são marcadas pelo combate à escravidão, motivo pelo qual é conhecido como "poeta dos escravos". Foi o nosso mais inspirado poeta condoreiro. Escreveu a obra *Navio Negreiro*, verdadeiro canto abolicionista, no qual critica a postura escravagista do Brasil, na segunda metade do século XIX.

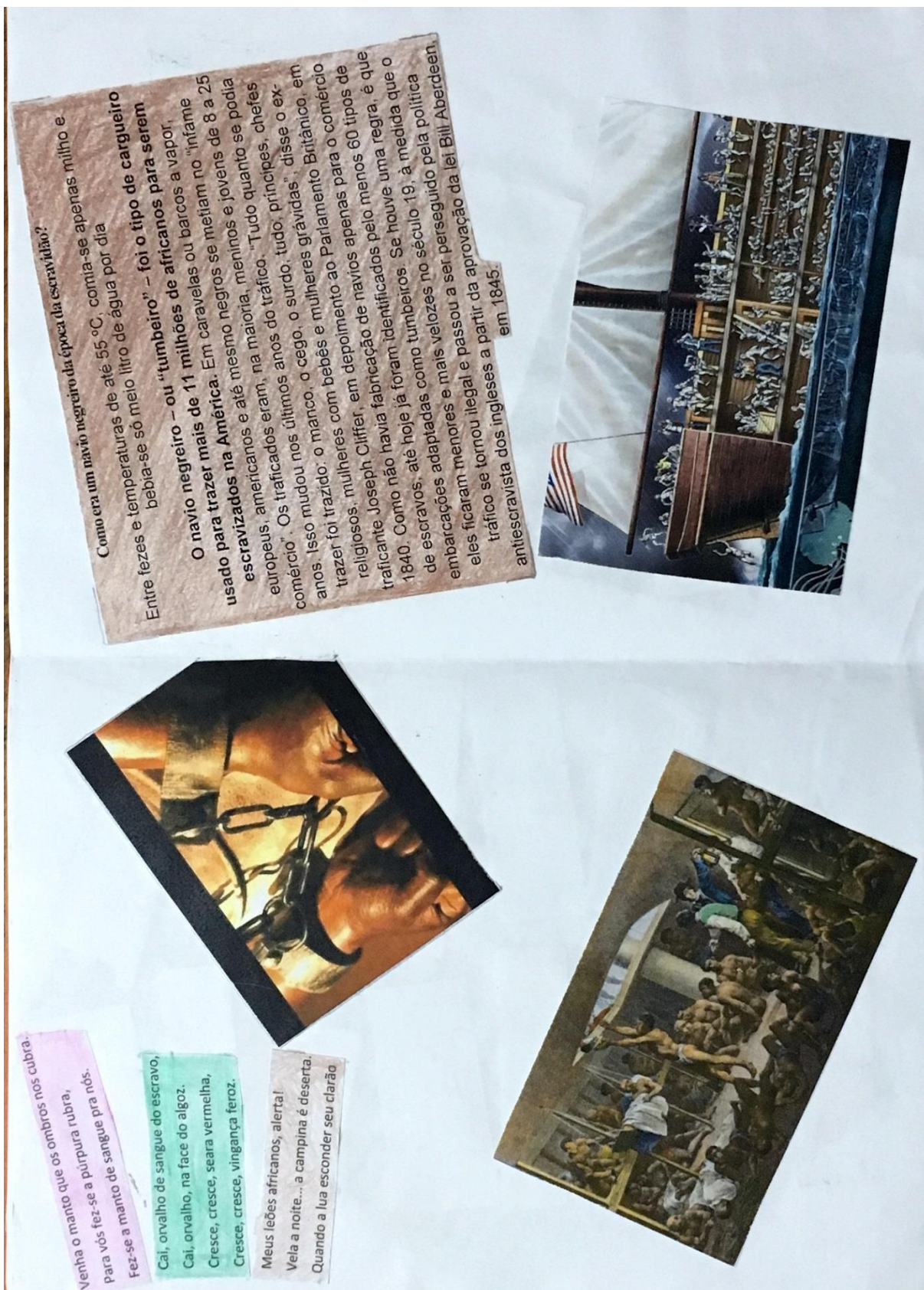


CASTRO ALVES

ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 6 e 7)



ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 10 e 11)



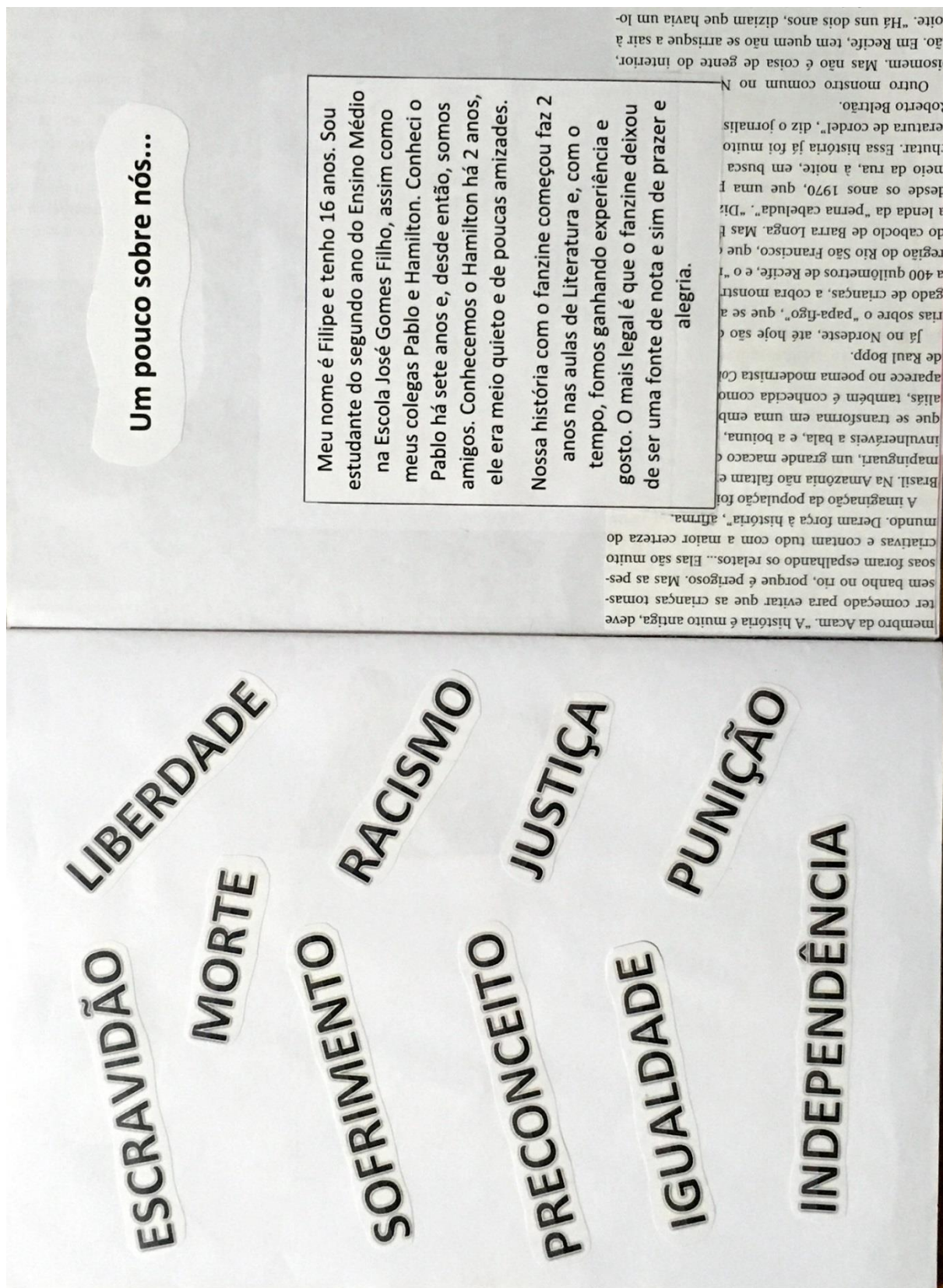
ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 12 e 13)






ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 14 e 15)



ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 16 e 17)



ANEXO C – FANZINE CASTRO ALVES (páginas 18 e 19)

naquela época, e serviu para a reafirmação da autoridade da Igreja e do governo monárquico. O ser macabro atacou mulheres e crianças, arrancou suas cabeças e, supostamente, sugou seu sangue. Os incidentes, que iam se acumulando logo foram associados a algum poder sobrenatural, e a besta de Gévaudan passou a ser descrita como um lobisomem, capaz de armas de fogo. No fim de 1764, o bispo argumentou que Deus havia utilizado a besta para punir pecadores, o que revela uma outra perspectiva: eles podem ser a prova da existência de monstros.

Missões envolvendo milhares de homens enviados à região para caçar o tal monstro falharam fracorosamente. O governo, entretanto, pesando ainda sobre a população, decidiu tentar uma estratégia diferente. Prussia, pesando ainda mais sobre a população de Gévaudan. Entre março e abril de 1765 foram devoradas. Por fim, um enorme lobo, que foi apresentado a grupos de lobisomens e a grupos de lobisomens, era também envergadura de um ser anormal, mas não se tratava de um ser anormal, mas de um ser anormal. Pouco a pouco, os eventos passaram a ser atribuídos a grupos de lobisomens, a relação com lobisomens – e, por extensão, com os monstros em geral – nem sempre foi de temor. Na Lívonia, região que compreende atualmente a Letônia e a Estônia, um senhor de 80 anos chamado Thies declarou à Inquisição, em

Expediente

Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho

Alunos:

Filipe Teixeira Borba

Hamilton Alabi

Pablo Freitas

Série: 2º ano

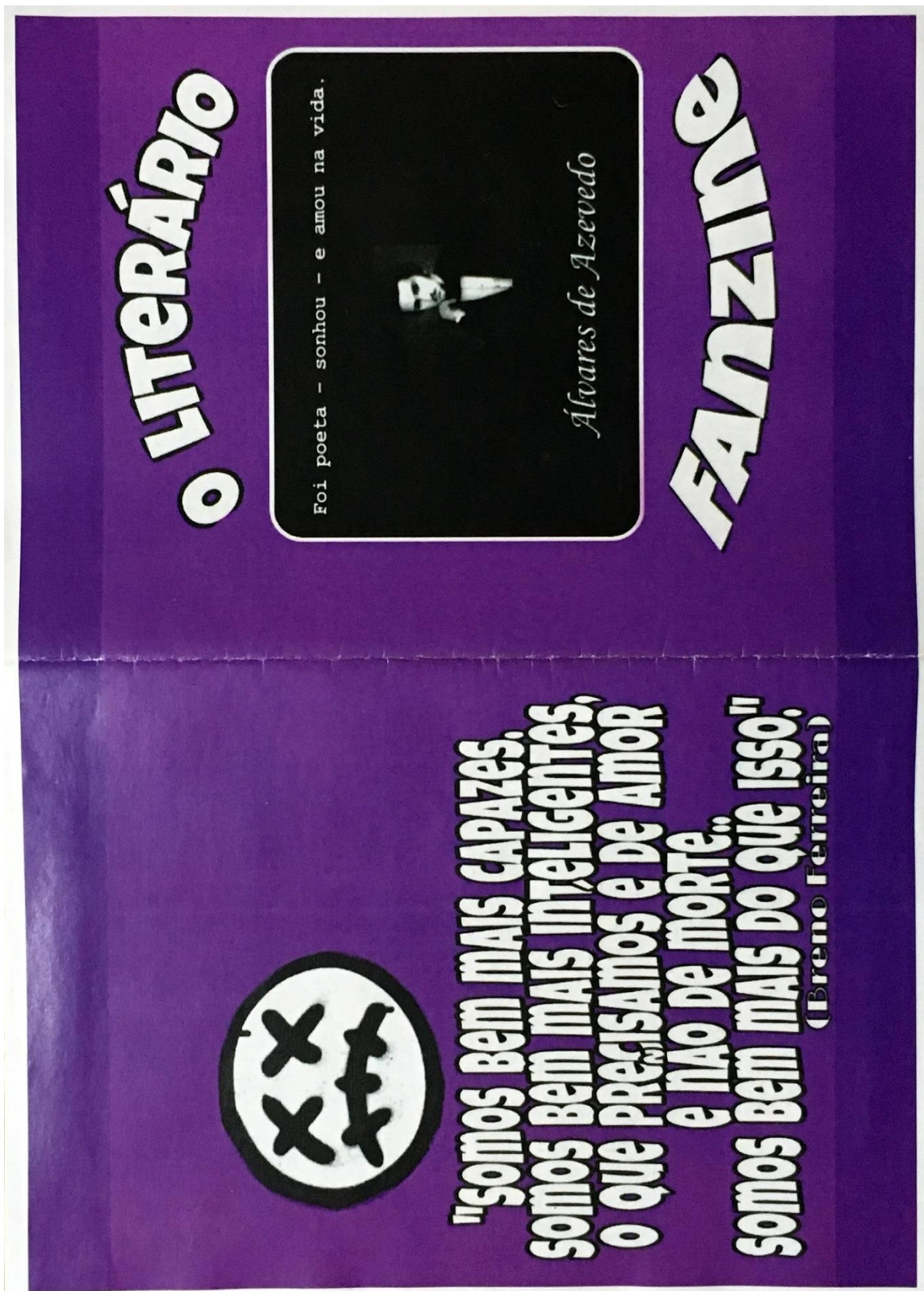
Turma: 201

Disciplina: Literatura Brasileira

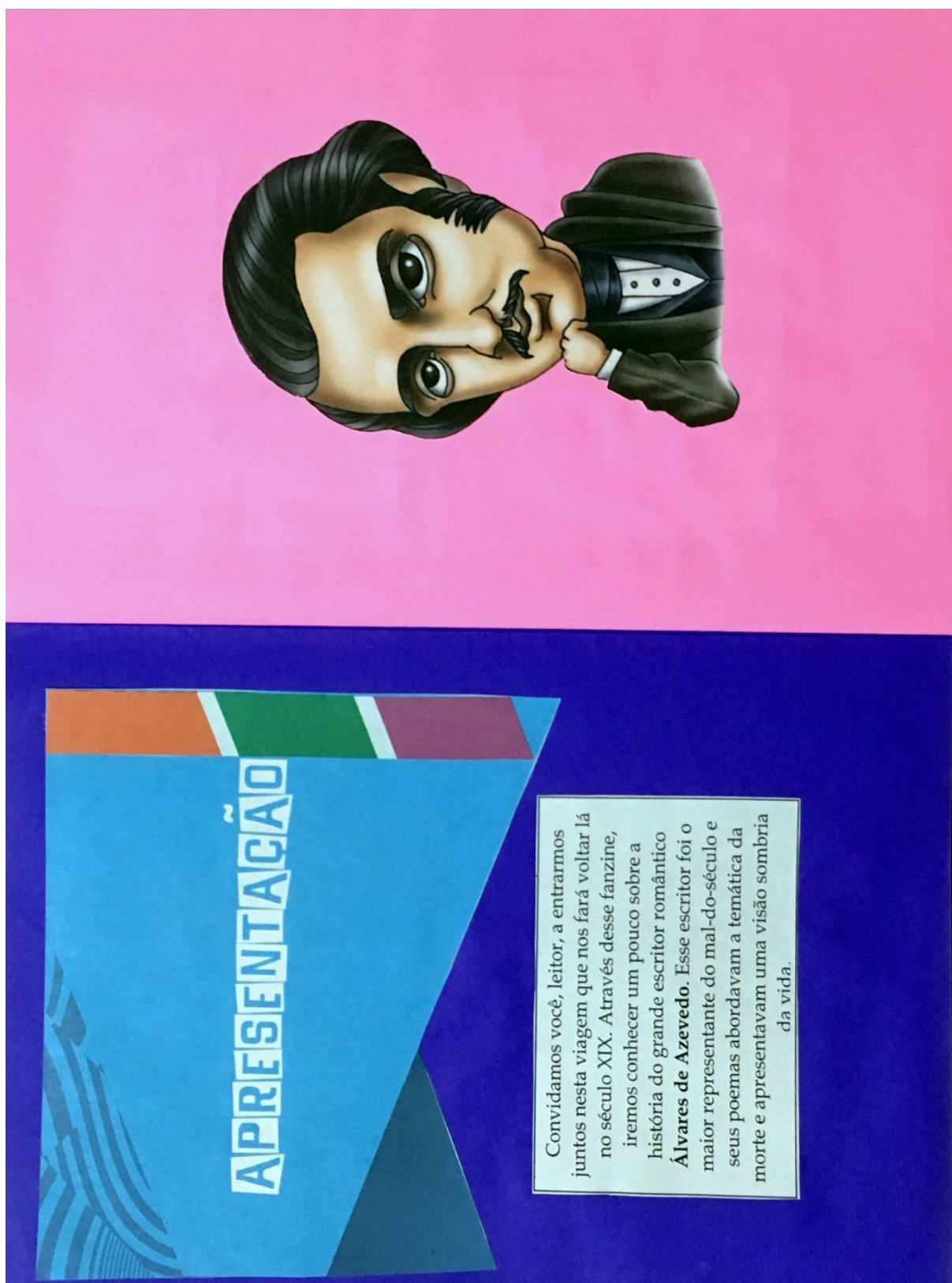
Professora orientadora: Daniela Reischak Pereira

Ano: 2017

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (Capa e Contracapa)



ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 2 e 3)



ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 4 e 5)

Álvares de Azevedo (1831-1852) foi um poeta, escritor e contista da segunda geração romântica brasileira. Suas poesias retratam o seu mundo interior. É conhecido como "**o poeta da dúvida**". Faz parte do grupo de poetas que deixaram em segundo plano os temas nacionalistas e indianistas, usados na primeira geração romântica, e mergulharam fundo em seu mundo interior. Seus poemas falam constantemente do tédio da vida, das frustrações amorosas e do sentimento de morte.

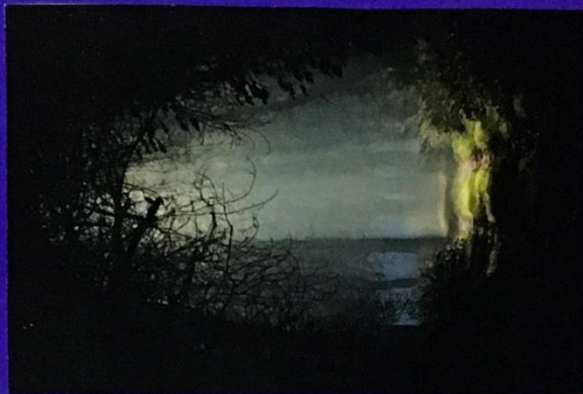
Álvares de Azevedo deixa transparecer em seus textos, a marca de uma adolescência conflitante e dilacerada, representando a experiência mais dramática do Romantismo brasileiro.

A figura da mulher aparece em seus versos, ora como um anjo, ora como um ser fatal, mas sempre inacessível.

De todos os poetas de sua geração, é o que mais reflete a influência do poeta inglês Byron, criador de personagens sonhadores e aventureiros.

O poeta encara a morte como solução de sua crise e suas dores, como expressou no seu famoso poema "Se eu morresse amanhã".

Toda sua obra poética foi escrita durante os quatro anos que cursou a faculdade. Álvares de Azevedo doente, abandona a faculdade. Vitimado por uma tuberculose e sofrendo com um tumor, é operado mas não resiste. Morre no dia 25 de abril de 1852, com apenas 21 anos. Sua poesia "Se eu morresse amanhã", escrita alguns dias antes de sua morte, foi lida, no dia de seu enterro, pelo escritor Joaquim Manuel de Macedo. Álvares de Azevedo não teve nenhuma obra publicada em vida. O livro "Lira dos Vinte Anos", foia única obra preparada pelo poeta.



**Não te rias de mim,
meu anjo lindo!
Por ti - as noites eu
velei chorando,
Por ti - nos sonhos
morrerei sorrindo!**

Álvares de Azevedo

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 6 e 7)

“Se eu Morresse Amanhã!”

Se eu morresse amanhã, viria ao menos
 Fechar meus olhos minha triste irmã;
 Minha mãe de saudades morreria,
 Se eu morresse amanhã!

Quanta glória pressinto em meu futuro!
 Que aurora de porvir e que manhã!
 Eu perderei chorando essas coroaas
 Se eu morresse amanhã!

Que sol! que céu azul! que doce n'álva
 Acorda a natureza mais louçã!
 Não me batera tanto amor ao peito,
 Se eu morresse amanhã!

Mas essa dor da vida que devora
 A ansia de glórias, o dolorido afã...
 A dor no peito emudecera ao menos
 Se eu morresse amanhã!



1831 -1852

A obra de Álvares de Azevedo apresenta linguagem inconfundível, em cujo vocabulário são constantes as palavras que expressam seu estado de espírito, a fuga do poeta da realidade, sua busca incessante pelo amor, a procura pela vida boêmia, o vício, a morte, a noite, a mulher.

Álvares de Azevedo

Manuel Antônio Álvares de Azevedo nasceu em São Paulo (1831) e morreu no Rio de Janeiro (1852).

A obra poética de Álvares de Azevedo marca-se pelo exagerado subjetivismo, que leva o poeta a ver o amor e a felicidade como coisas inatingíveis. A depressão, o devaneio e a ideia de morte aparecem com frequência.

OBRAS:

-Poesia: "Lira dos Vinte Anos" (1853);

"O Conde Lopo" (1866);

-Conto: "Noite na Taverna" (1855).

-Teatro: "Macário" (1855).

Lira dos Vinte Anos

- Obra dividida em três partes, a Lira dos Vinte Anos revela as diferentes faces literárias de Álvares de Azevedo. A primeira e a terceira partes são marcadas pelo sentimentalismo e egocentrismo típicos dos ultrarromânticos.
- São poemas que registram o fascínio pela ideia de morrer e a atração pelas virgens, pálidas e frias.
- A possibilidade de concretização do amor fica confinada ao mundo dos sonhos e da imaginação.

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 8 e 9)

Letra de música

Impressionando os Anjos
(Gustavo Mioto)

Hoje foi tudo bem, só um pouco cansativo
Dia duro no trabalho que acabou comigo
Tô aqui com os pés pra cima pronto pra dormir
A saudade de você é visita frequente
Que nem a sua tia chata que irritava a gente
Ah, saudade da gente

Tirando isso, do resto até que eu estou dando conta
A Julinha tá banguela e o Pedro só apronta
O que faltava do carro eu já quitei a conta

Falando nisso, terminei o livro que você pediu pra eu ler
E só na página 70 entendi você
Naquele parte onde diz que o amor é fogo que arde sem se ver

Como é que tá aí? De você faz tempo que não ouço nada
Fala um pouco sua voz tá tão calada
Sei que agora deve estar impressionado anjos com sua risada

Mas de você faz tempo que não ouço nada
Fala um pouco sua voz tá tão calada
Aí de cima fala alto que eu preciso ouvir, como é que tá aí?

AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Lucas Ferreira Rodrigues, tenho 17 anos e estudo na Escola José Gomes Filho.

Da minha infância lembro que eu era uma criança que gostava muito de brincar, jogar bola e andar de cavalo. Ainda faço muitas coisas que fazia na infância...

Meus planos para o futuro? Não sou muito diferente dos jovens da minha idade: desejo entrar para o exército, mas não é a profissão que quero seguir, pois no momento gostaria de seguir a carreira de eletricitista.

Espero ter um grande futuro e constituir minha própria família.

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 10 e 11)

AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Ivan Breno Ferreira, tenho 17 anos e curso o Ensino Médio na Escola José Gomes Filho. Não lembro muito da minha infância, mas o pouco que me recordo é que fui uma criança muito quieta em casa, mas na escola era bastante agitado.

Gosto de música e de instrumentos. Ganhei minha primeira guitarra com 7 anos de idade, mas comecei a me interessar mesmo por instrumentos depois dos 12 anos. Mas isso não é o que eu quero pro meu futuro, pois desde pequeno eu almejo a carreira militar. Apesar de achar meio estranho todo aquele sentimento de amor à pátria, eu gosto.

“O homem que não tem sentido na história é como um homem que não tem ouvidos nem olhos”. Esta foi uma frase que eu li e admirei muito. Por isso, o que eu mais quero também é ser uma pessoa bastante lembrada. Talvez isso seja muito difícil, mas quem disse que a vida é fácil... talvez seja até egoísta, mas é o egoísmo que eu desejo.

AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Miguel Saraiva Rodrigues, nasci em Bagé-RS, no dia 15 de setembro de 1999.

No momento tenho 17 anos e gosto muito de sair com os amigos, andar de “bike”, jogar uma bola, curtir com a família.

Estou terminando os estudos na Escola José Gomes Filho e pretendo servir o quartel e seguir carreira lá dentro.

Sou evangélico e moro com meus pais e duas irmãs. Também gosto muito de aventuras e conhecer coisas novas, pois acredito que devemos aproveitar cada momento da nossa vida.

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 12 e 13)

Entrevista concedida pelos jovens

do grupo ao escritor

Álvares de Azevedo

AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Petherson Cardoso da Silva Antunes, fui criado em um bairro chamado São Domingos e desde pequeno sonhei em ser do Exército ou Aeronáutica.

Minha vida sempre foi bem simples, gostava de correr e brincar com meus amigos.

Hoje minha meta é terminar o ensino médio e começar um futuro no exército. Também quero casar, ter filhos e poder construir uma vida ao lado da minha família.

1. Álvares de Azevedo - Como vocês acham que seria tratada a questão de "morrer por amor" em pleno século XXI?

Grupo - Hoje os dias não são os mesmos e as formas de expressar o amor são bem mais diferentes e bem mais duvidosas...mas quando o amor é verdadeiro não importa o tempo, o século ou a idade. É possível, sim, morrer por amor.

2. Álvares de Azevedo - Será que mesmo após a morte de sua amada vocês conseguiriam ter o mesmo sentimento de amor: somente guardando-a na memória?

Grupo - Talvez não o mesmo amor se você já tiver outra em sua vida, tudo vai depender de "o quanto você amou aquela pessoa que se foi". Mas o amor verdadeiro não está entre beijos e abraços e sim no companheirismo, nas experiências que passaram juntos, pois essas coisas não saem tão fáceis da mente e muito menos do coração. É impossível esquecer alguém que você amou de verdade.

3. Álvares de Azevedo - Vocês morreriam no lugar da pessoa que amam?

Grupo - Existem vários pontos de vista em relação a isso, mas na nossa opinião quando o amor é verdadeiro tudo é possível.

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 14 e 15)

RELEITURA

4. Álvares de Azevedo - Explique quais são as grandes diferenças do "amor" do século XIX para o século XXI?

Grupo – Antigamente, para uma pessoa casar com a outra tinha que amar verdadeiramente essa outra pessoa (conquistar, namorar, noivar e depois se casar). Mas hoje em dia, no século XXI, as pessoas se conhecem em uma balada e já se casam e depois de três meses, no máximo, se separam. A principal diferença "do amor" entre os séculos é que as palavras de amor perderam o sentido, se tornaram palavras vazias e sem sentido.

5. Álvares de Azevedo - Como vocês acham que sua amada agiria se vocês morresse?

Grupo – Achamos que, com certeza, ficaria triste mas certamente sua vida continuaria e nós seríamos esquecidos no tempo.

6. Álvares de Azevedo – Vocês teriam coragem de tirar uma vida por ciúme?

Grupo – Por maior que seja o impulso, na hora da raiva, um homem deve agir com calma e saber o seu devido lugar, pois a vida não é uma disputa nem muito menos um jogo valendo troféus.



Se eu morresse amanhã

Se eu morresse amanhã, com certeza abraçaria todos os meus amigos, como se fosse o último abraço;

Beijaria com todo carinho meus familiares e pessoas que amo, como se fosse o último beijo;

Perdoaria de todo coração aqueles que me fizeram mal ou tentaram me derrubar, como se fosse o último perdão;

Viajaria para aquele lugar distante, com que tanto sonhava, como se fosse a última viagem;

Agradeceria a Deus por tudo que ele tem me dado nessa vida, como se fosse a última oração;
Enfim...

Se eu morresse amanhã, ia querer fazer tudo que gosto e aproveitar o hoje até o último momento.

Deus nos deu essa grande oportunidade de vivermos a nossa vida intensamente, sem nos preocupar com o dia da nossa morte.

Então, que aproveitemos este hoje ao máximo. E jamais deixando de fazer aquilo que poderíamos fazer hoje para amanhã.

Pois amanhã pode ser tarde para os arrependimentos...

Autor: Miguel Rodrigues

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 16 e 17)

A única certeza

Morte, morte e morte;

Afinal, o que é a morte?

O que acontece?

Para onde vamos

Depois que fechamos os olhos e não os abrimos mais?

Um belo jardim, onde as ruas são de jaspe e de ouro...

Onde não há noite, nem tristeza, nem fome, nem pobreza, onde tudo é amor e felicidade, movido pela FORÇA MAIOR!

Ou um lugar sombrio, onde a tristeza é essencial, onde o fogo nunca se apaga?

De fato não sei, pois quem já se foi nunca voltou para me contar.

Penso nela como se fosse um sono profundo,

Um descanso desse mundo cruel;

Onde é normal sentir-se feliz por 1 segundo e depois triste por 3 minutos.

Penso como se eu tivesse aguardando o chamado d'Ele,

Esperando ser chamado para prestar contas do bem e do mal que fiz.

É da natureza do homem pensar nela, mas ela vem quando menos se espera, com ela não tem essa coisa de hora marcada, sem hora e sem data para vir, então...

Aproveitar todos os mínimos, grandes e pequenos momentos de felicidade que possamos ter.

Autor: Ivan Breno Ferreira

SOMBRAS EM CERTEZAS

Todos chegam a ela,
Ninguém deseja ela,
Há quem mande outros a ela...

Ela não tem hora marcada,

Não tem essa de deixar pra depois, mesmo na riqueza e mesmo na pobreza quase sempre ela é a invejosa que separa. Apenas um piscar, um estalar e "boom", já se foi ao encontro dela...

Muitos homens já trabalharam pra ela... mas seus salários foram ela mesma.

Há quem diga que ela é apenas uma parada de metrô ou de avião: desembarca um pra baixo e outro pra cima, isso dependendo de como agimos aqui, claro...

Mas, afinal de contas, mesmo assim ela vem... silenciosa, rasteira, mortífera como ninguém

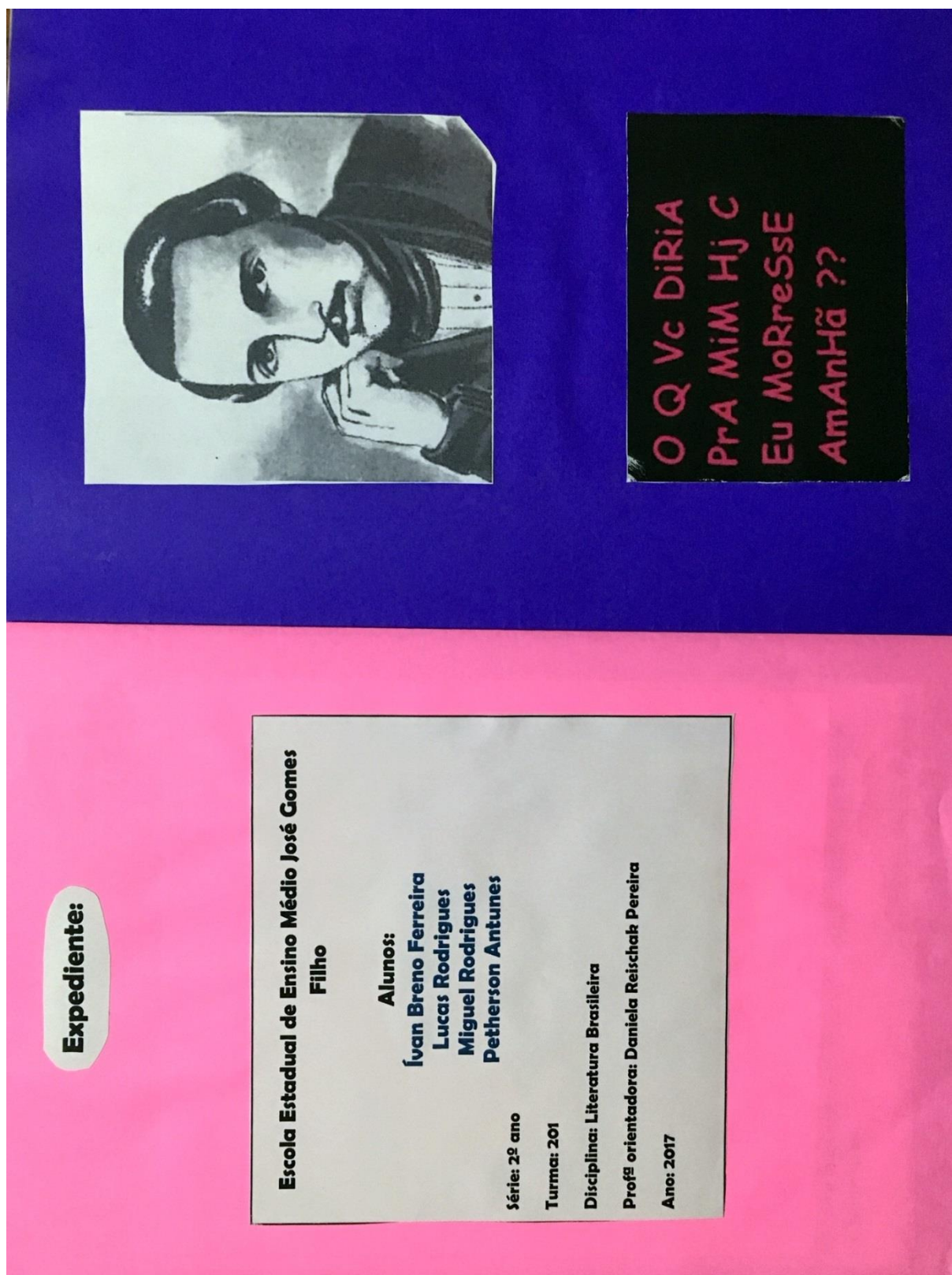
Mas vem...

Não adianta fugir, apenas vai atrasar um pouco, mas ela vem...

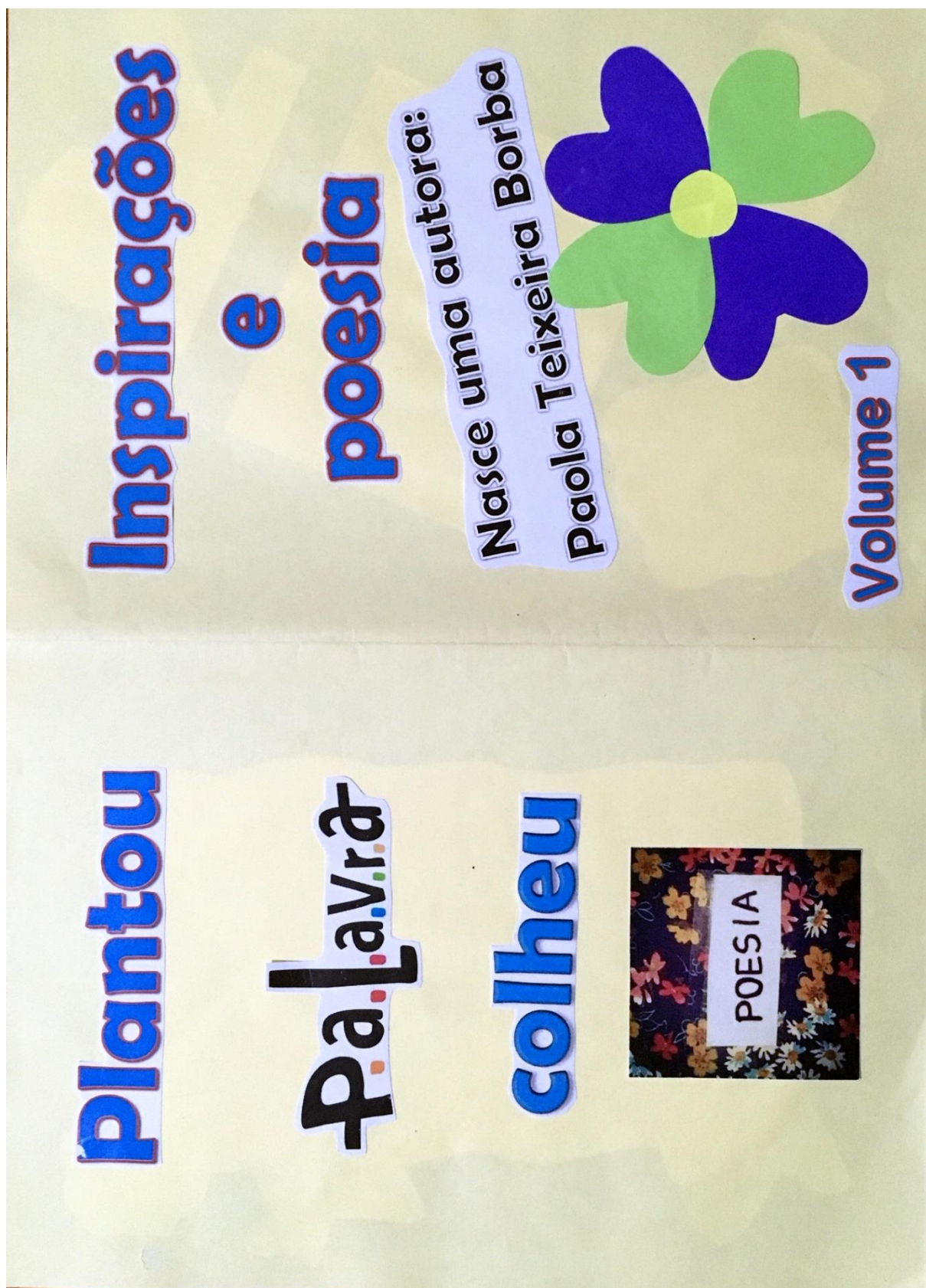
Não somos donos do conhecimento, nem da verdade, nem da palavra... mas sabemos: ela vem, sem sentimentos, sem arrependimentos, só simplesmente a boa, velha e viciosa morte...

Autor: Ivan Breno Ferreira

ANEXO D – FANZINE ÁLVARES DE AZEVEDO (páginas 18 e 19)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (Capa e Contracapa)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 2 e 3)

Autobiografia

Meu nome é Paola Teixeira Borba, nasci em 15 de setembro de 1998 e hoje tenho 19 anos.

Gosto muito de ler e escrever. Amo as aulas de Literatura, que me levaram a conhecer novos mundos.

O Projeto Fanzine é maravilhoso, pois me fez descobrir uma paixão pelos poemas e me ajudou a entender que, na poesia, não existe limites e, também, é a melhor forma que eu consegui para me expressar.

Poesia é uma arte que pretendo levar para minha vida.

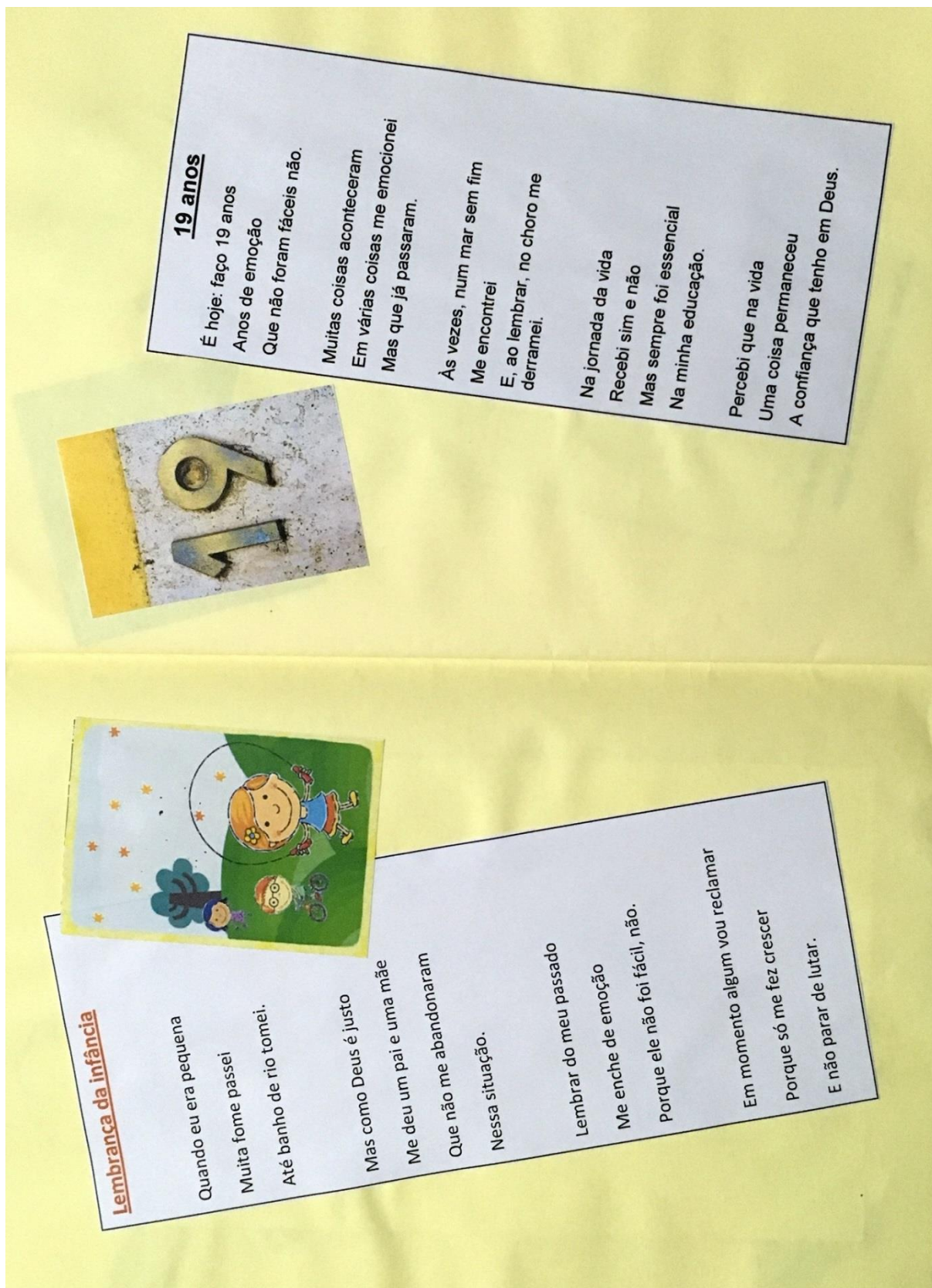


Depois de escrever tantos poemas, achei que precisava criar o meu próprio fanzine, com os meus textos e minhas inspirações. Espero que gostem de ler e conhecer um jovem estudante de 19 anos que sonha em ser uma professora de Literatura.

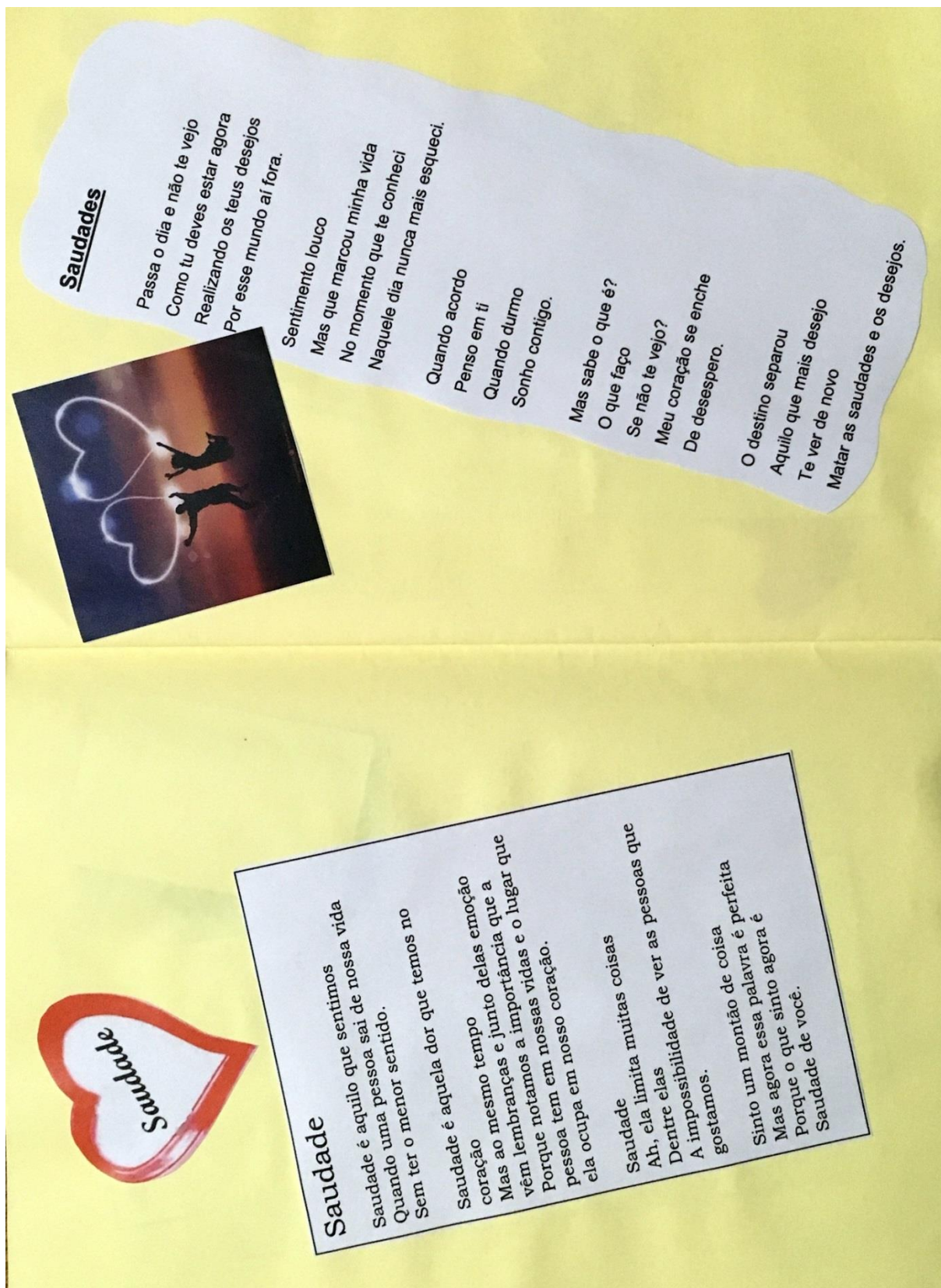


Libertate
Escrever

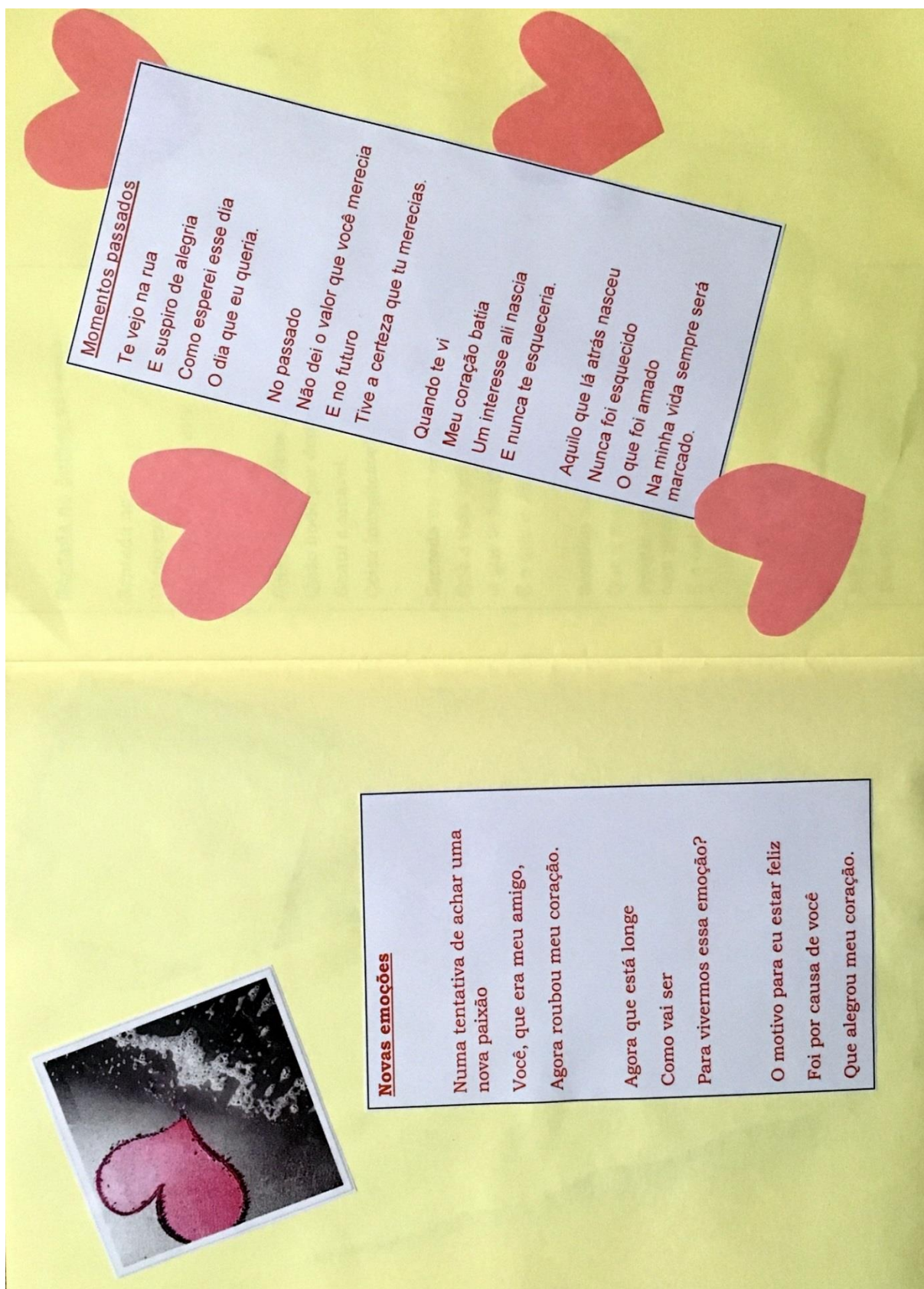
ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 4 e 5)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 6 e 7)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 8 e 9)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 10 e 11)

Amor

Amor e morte

A morte é mesmo imprevisível
Ela não escolhe hora nem lugar
Ela tira aquilo que mais amamos.
Que falta sinto de ti
Eras aquela pessoa
Que eras o meu melhor conselheiro.
Não sabes o mal que me fez
Quando decidiu partir e me deixar
Nesse mundo sem tua companhia.
A saudade que sinto
Nunca vais compreender
Um buraco lá no coração
Vai permanecer.
Momentos bons tivemos
É isso que vai me alegrar
Na maneira feliz que tivemos
De nos amar.

MORTE

Sentada no ônibus pensando

Sentada no ônibus pensando
Como esse mundo dá voltas
Você que largado está
Volta do nada.

Sentada no ônibus pensando
Quão lindo por dentro você era
Gentil e amável
Coisa inexplicável.

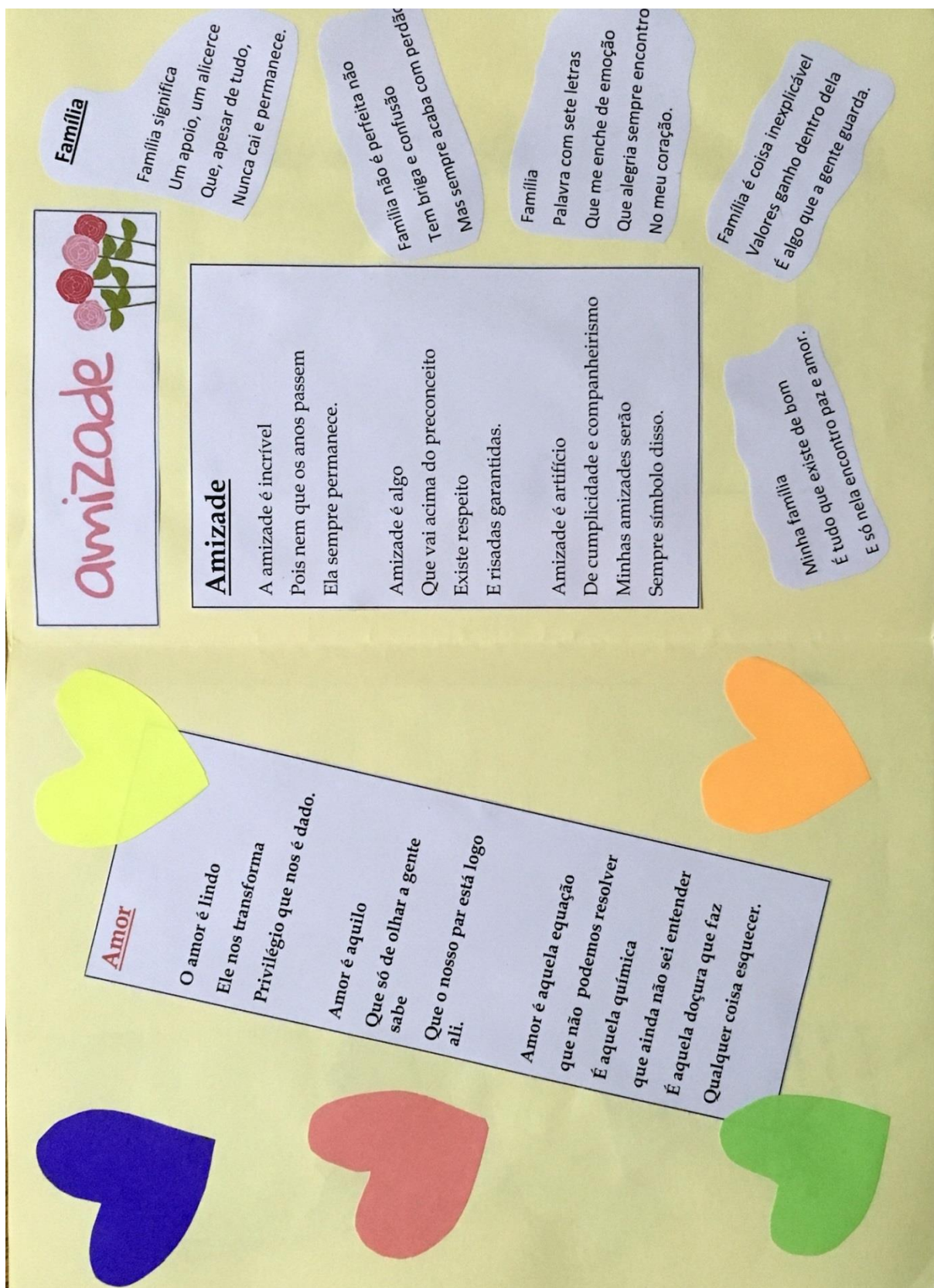
Sentada no ônibus pensando
Que a vida tem dois caminhos
O que te constrói
E o que te destrói.

Sentada no ônibus pensando
Que a minha vida virou um furacão
Porque meu caminho foi escolhido
com perfeição
E a paixão que existia, virou pena e
desilusão.

Sentada no ônibus pensando:
Se a paixão que existia virou pena
e compaixão
Por que existe essa confusão
Dentro no meu coração?



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 12 e 13)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 14 e 15)



Mundo desconhecido

Nesse mundo de escuridão
Me perdi na ingratidão, tristeza,
dor e rancor
Que desse mundo ninguém me
arrancou.

Mas uma luz
De lá de dentro brilhou
Que muito pouco me alegrou.

Alegria há de vir
Em tua vida vai brilhar
E com felicidade você vai anunciar.

E muito feliz vai ficar
Você que estava na depressão
Renasceu pra viver nova emoção.

Preconceito

Nesse mundo aí de fora
O preconceito é grande
Coisa que não é normal.

Maltratar pessoas
Porque é alta ou baixa
Porque é branca ou morena.

Não entendem que na vida
existem sentimentos
E pior que as pessoas
não têm argumento
Pra se defender desse tormento.

No entanto, se vive julgando
Quer um conselho?
Se olha no espelho
E tenta ser uma pessoa melhor.

A vida é dura
Tudo ela cobra
Tratar as pessoas melhor é o mínimo
Por que magoar os outros não é diversão
É tristeza e dor no coração.

ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 16 e 17)

Eu quero

Eu quero uma casa no jardim

Aonde eu possa me render a muitos poemas e canções

E tenha uma certeza somente

Dos amigos na mente e familiares no coração.

Eu quero uma casa no jardim

Onde eu sempre sonhe em ficar

E tenha somente a certeza

Das coisas que eu possa alcançar.

Na minha casa

Eu quero o silêncio das coisas

que me deixam cansada

E quero o barulho das pessoas

que me deixam legal.

Eu quero semear coisas boas e colher com o tempo

O amor e carinho que é sem igual

Eu quero uma casa no jardim

Do tamanho ideal

De amor, paz e alegria.

**Caminhos**

Os caminhos são loucos

Mas como são poucos

E supero todos eles.

Não digo que são perfeitos

Mas que causam um efeito

Mas nenhum é perfeito.

Uns são ruins

Outros são bons

E outros que são por escolha sua.

O meu caminho

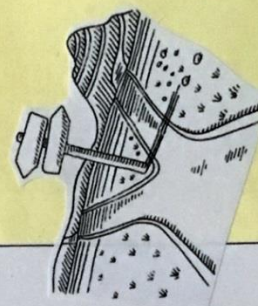
Faço por minhas escolhas

Que são sempre pensadas.

Não digo que vai ser perfeito

Mas se eu cair

Ele vai ser refeito.



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 18 e 19)

Eu me amarro em ti

O que me amarro em ti
São os seus olhos brilhantes
E o seu sorriso vibrante.

O que me amarro em ti
É que mesmo estando triste
Trilha o caminho da alegria
Que sempre iluminava o seu
coração.

O que me amarro em ti
É tudo que existe de bom
Por que mesmo estando tão
longe
Insiste em permanecer no meu
coração.

O que me amarro é
Que mesmo estando longe dos
meus olhos
Meu coração vibra de emoção
Só de pensar que agora você
ocupa
Espaço no meu coração.

Só peço a Deus que
Se isso for mesmo verdade
Ele faça com que
Esse sentimento só cresça no
meu coração.

VERTENTE DA PAIXÃO

O tempo me revelou
que cai na armadilha
do coração
da paixão que me laçou
e não me largou
e muito tempo assim ficou.

O tempo me revelou
que há um tipo de amor
que nos leva pra frente
e que não tem tempo ruim.

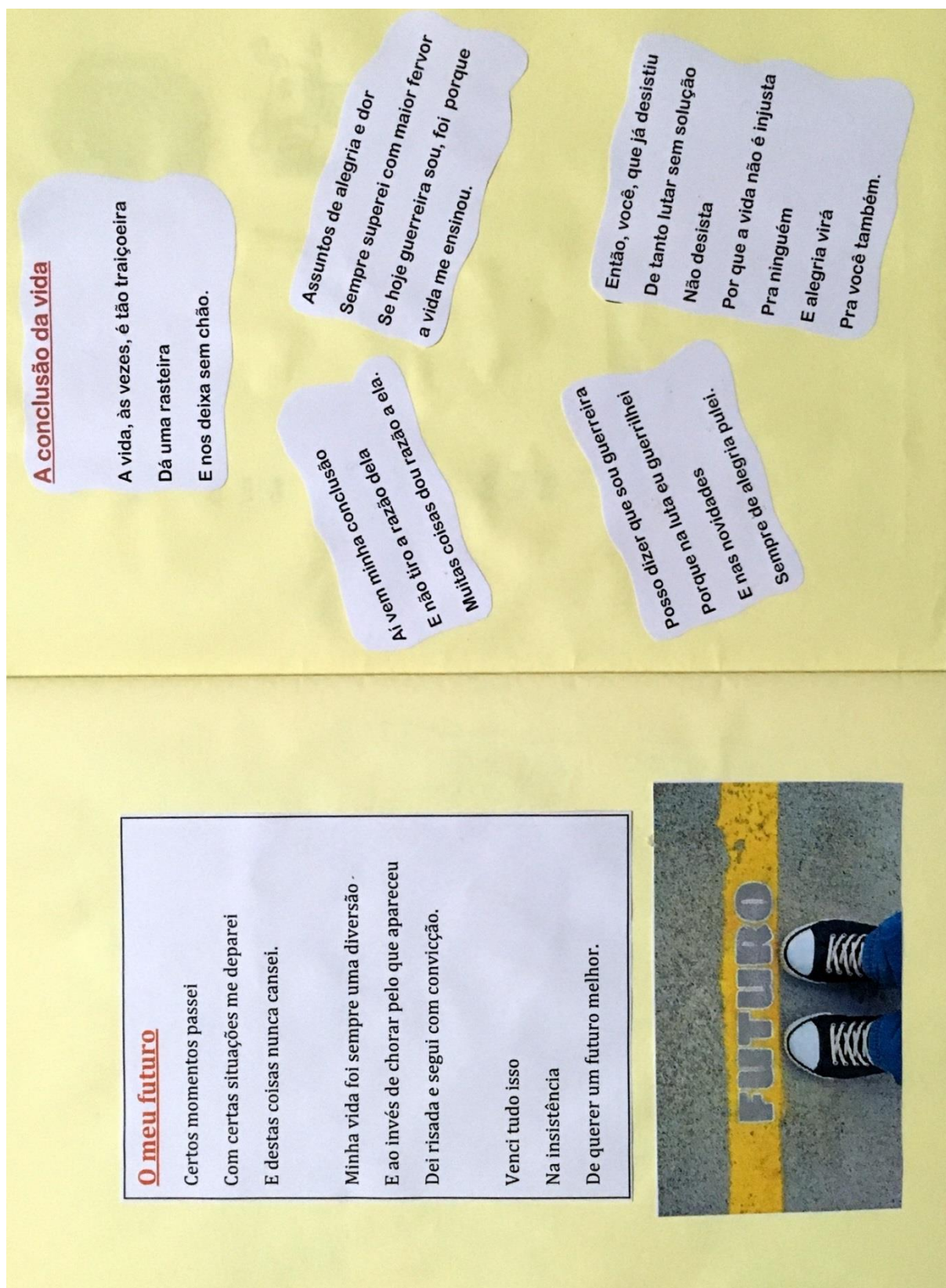
O tempo me revelou
que ele nos dá asas pra voar
mesmo que esteja
no mais profundo mar
a paixão transforma
aquilo que existe de ruim.

O tempo me revelou
que ele envia a pessoa certa
pra transformar a vida
e nos deixar livre pra amar.

Mas o mais incrível
que o tempo me revelou
foi que esse amor pode nascer
de uma linda amizade
paixão que nasce
com bastante intensidade.

O tempo também me revelou
que lá na vertente do teu coração
essa paixão existe
então não desiste
e sim insiste.

ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 20 e 21)



ANEXO E – FANZINE INSPIRAÇÕES E POESIA (páginas 22 e 23)

José Gomes Filho
 De um internato de menino
 Nasce uma escola chamada
 José Gomes Filho.

Nesta luta ela se meteu
 Deixar as coisas melhores
 E assim ela cresceu
 Neste colégio tudo aprendi
 E de 2016 pra cá
 Só evolui.

Esta escola é brilhante
 E muito orgulho me dá
 Só de saber que estudo lá.

Professora Daniela

Com sua mochila e câmera na mão
 Vem pra dar aula com muita diversão
 Que adoro muito e amo de paixão.

Ela veio com uma novidade
 O projeto fanzine
 Projeto com muita expectativa
 E atividade.

Fanzine é um projeto
 Mais que especial
 Ele é essencial.

Na jornada do projeto
 Eu nunca saberia
 O quão legal é poema e poesia.

E se tem poema na minha vida hoje
 Eu agradeço a ela
 Professora Daniela.

Poesia