



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROBERTO MARIANO

**O CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE INFERÊNCIA**

ROBERTO MARIANO

**O CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE INFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima.

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M333c Mariano, Roberto.

O curta-metragem de animação nas aulas de língua portuguesa : uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferência / Roberto Mariano. – Londrina, 2015.
119 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Inferência – Estudo e ensino – Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Estratégias de aprendizagem – Teses. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82:37.02

ROBERTO MARIANO

**O CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE
INFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Loredana Límoli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Autor da vida, que, em minhas limitações, concedeu luz para a realização deste trabalho.

A minha família e amigos, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas e professores do Profletras, pela convivência e valiosos ensinamentos.

A minha amada esposa Jamile, sempre uma presença de auxílio e carinho.

A Professora Sheila Oliveira Lima, pela orientação, compreensão e paciência.

MARIANO, Roberto. **O CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE INFERÊNCIA.** 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Pretendeu-se, nesta pesquisa, refletir sobre o processo de inferência na leitura, com a utilização do gênero cinematográfico curta-metragem de animação. Foram objetivos específicos: analisar o desenvolvimento da habilidade de inferência na leitura em alunos do ensino fundamental; desenvolver e aplicar sequências didáticas com análise e interpretação de curtas-metragens de animação que contribuam no desenvolvimento das habilidades de inferência e compreensão textual. Uma abordagem no contexto regional das turmas de ensino fundamental de uma escola de Londrina justificou-se por apresentar dados relevantes para a reflexão sobre a questão da leitura e interpretação de textos. Ao utilizar como recurso o curta-metragem de animação, como proposta de estratégia de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, também se apresentou uma contribuição diferenciada para o desenvolvimento da habilidade de inferência nos alunos. O que se intentou alcançar com a pesquisa desenvolvida foi, após a produção de sequências didáticas que tenham por base a análise e interpretação de curtas-metragens de animação, e sua aplicação em sala de aula, relatar o desempenho dos alunos, por meio da produção de resumos, em inferir os sentidos implícitos nessas obras cinematográficas, e, o trabalho de leitura e análise de curtas-metragens de animação, com alunos do Ensino Fundamental, mostrou-se de grande proveito ao apresentar um diagnóstico bem apurado da realidade de leitura em relação à habilidade de inferência. Trata-se de uma proposta de abordagem de leitura em sala de aula que, somada a diversas outras propostas quanto possíveis, apresenta-se como interessante ferramenta de auxílio na promoção de uma perspectiva de leitura condizente com as atuais concepções defendidas no meio acadêmico e escolar.

Palavras-chave: Leitura. Curta-metragem de animação. Inferência.

MARIANO, Roberto. **THE SHORT FILM ANIMATION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF INFERENCE ABILITY**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

It was intended in this research reflect on the process of inference in reading, using the animated short film genre film. Specific objectives were: to analyze the development of inference skills in reading in elementary school students; develop and apply didactic sequences with analysis and interpretation of animated short films to contribute in the development of inference skills and reading comprehension. An approach in a new regional context (the elementary school classrooms of a school of Londrina) was justified by presenting relevant data for reflection on the issue of reading and interpreting texts. When using as a feature animated short film in a new proposal for reading strategy in Portuguese classes also introduced a differentiated contribution to the development of inference skills in students. What brought achieve with the research was developed after the production of didactic sequences which are based on the analysis and interpretation of animated short films, and its application in the classroom, report student performance, by producing to review, to infer the implicit meaning in these films, and the work of reading and analysis of short animated films, with elementary school students, proved of great benefit to present goods accurate diagnosis of reading reality regarding the inference ability. This is a proposal for a reading approach in the classroom which, added to several other proposals as possible, is presented as interesting auxiliary tool in promoting a consistent reading of perspective with current conceptions defended in academia and school .

Keywords: Reading. Animated short film. Inference.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Mr.Hublott	94
Figura 2	–	Mr. Hublott	95
Figura 3	–	Mr. Hublott	95
Figura 4	–	Mr. Hublott	96
Figura 5	–	Mores Lessmore	97
Figura 6	–	Mores Lessmore	98
Figura 7	–	Morres Lessmore	98
Figura 8	–	Mores Lessmore	99
Figura 9	–	Mores Lessmore	99
Figura 10	–	Mores Lessmore	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– SAEP	17
Tabela 2	– SAEP	18
Tabela 3	– SAEP	18
Tabela 4	– SAEP	19
Tabela 5	– SAEP	19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEP Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A QUESTÃO DA LEITURA EM DADOS E DOCUMENTOS OFICIAIS	14
2.1	A LEITURA NO PARANÁ A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEP	14
2.2	A LEITURA NO SAEB	21
2.3	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA.....	27
2.4	A QUESTÃO DA LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DO PARANÁ	33
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E HABILIDADE DE INFERÊNCIA	37
3.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	37
3.1.1	Modelo de Leitura de Decodificação.....	37
3.1.2	Modelo de Leitura Psicolinguístico.....	39
3.1.3	Modelo de Leitura Interacional.....	40
3.1.4	Conceito de Leitura para esta Pesquisa	42
3.2	ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA.....	47
3.3	FORMAR UM LEITOR COMPETENTE	55
3.4	A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
3.5	LEITURA E LETRAMENTO VISUAL	57
3.6	O ENSINO DE LEITURA	62
3.7	ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA	69
3.8	PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LEITURA COMPREENSIVA	73
4	A VÍDEO-LEITURA DE CURTAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE INFERÊNCIA	78
4.1	O CINEMA E A EDUCAÇÃO.....	78
4.2	O GÊNERO DISCURSIVO CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO.....	81
4.3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA NO ENSINO DE LEITURA	84

5	PROPOSTA DIDÁTICA	88
5.1	METODOLOGIA	88
5.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA	90
5.3	ANÁLISE DE DADOS.....	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXOS	120
ANEXO A -	Livros voadores 7º A	120

1 INTRODUÇÃO

Dentre as muitas preocupações que surgem no cotidiano da docência em Língua Portuguesa, a leitura e interpretação de textos talvez seja a que mais causa perplexidade, pois aquele que não domina a leitura de maneira competente, com a devida compreensão dos textos com os quais entra em contato, é colocado, de certa forma, à margem da sociedade, pela falta de acesso às informações do mundo que o cerca.

Infelizmente, é crescente o número de pessoas que, devido a deficiências no processo de aquisição das habilidades de compreensão, encontram enormes dificuldades em sua vida escolar, pessoal, profissional e, até mesmo, acadêmica, para aqueles que alcançam a universidade.

Diante de tal realidade, constatada não só em variadas pesquisas na área de alfabetização e letramento, mas também na prática docente diária, pretendeu-se desenvolver, neste trabalho, uma reflexão sobre os mecanismos próprios no processo de inferência na leitura de textos, assim como apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que conduza ao desenvolvimento da habilidade de inferência. Tal proposta foi a utilização de um gênero cinematográfico que a cada dia ganha maior relevância no contexto artístico, o curta-metragem de animação, como recurso para atividades de interpretação e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

No curta-metragem de animação há muitos aspectos atrativos a serem explorados em sala de aula. Via de regra, são obras que apresentam grande sensibilidade no uso dos recursos sonoros e visuais, certo lirismo, dinamicidade de linguagem e de tempo, dentre outros.

Por meio de atividades de análise e interpretação de curtas-metragens de animação em aulas de Língua Portuguesa em um Colégio Estadual de Londrina, Paraná, com turmas de ensino fundamental, este trabalho intentou mostrar como esse pode ser um recurso eficaz no trabalho com habilidades de inferência nos alunos, além de apresentar um relato de atividades, em sequência didática, que poderão servir de modelo para colegas professores que as considerem válidas.

São, portanto, objetivos específicos: refletir sobre as habilidades de inferência na leitura em alunos do ensino fundamental; desenvolver e aplicar

sequências didáticas com análise e interpretação de curtas-metragens de animação que contribuam na abordagem de habilidades de inferência e compreensão textual; promover a produção de resumos dos curtas-metragens pelos alunos, nas sequências didáticas, para análise de aspectos inferenciais da leitura deles.

Avaliações oficiais, conforme os capítulos iniciais deste trabalho, além de nossa constatação diária em sala de aula, demonstram a grande dificuldade de leitura e interpretação de textos por parte de alunos em diferentes etapas de estudo. Um trabalho que busque demonstrar a importância da habilidade de inferência na leitura, e a possibilidade de sua abordagem em sala de aula, torna-se premente no contexto escolar nacional, tão deficitário nesse aspecto.

Como aponta Marcuschi (1999: 230),

prova da não naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA). Nesse exame _ que não é isento de críticas _, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8.

Diante disso, o trabalho com curtas-metragens de animação, dada sua linguagem atrativa, apresenta-se como um interessante recurso em atividades de interpretação com alunos do ensino fundamental.

Uma abordagem em um contexto regional novo (as turmas de ensino fundamental de uma escola de Londrina) justifica-se por apresentar dados relevantes para a reflexão sobre a questão da leitura e interpretação de textos. Ao utilizar como recurso o curta-metragem de animação, em uma proposta nova de estratégia de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, também se apresenta uma contribuição diferenciada para o desenvolvimento de habilidades de inferência nos alunos. Não deve, contudo, tal proposta desestimular o trabalho com o texto escrito em sala de aula, pelo contrário, sua aplicação, efetivada paralelamente a outras atividades em Língua Portuguesa, poderá apresentar-se como um interessante estímulo na leitura de qualquer outro gênero discursivo.

2 A QUESTÃO DA LEITURA EM DADOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

2.1 A LEITURA NO PARANÁ A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEP

Com o propósito de criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes, a SEED implantou o Saep - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - se caracteriza como uma política pública de avaliação da educação, com a intenção de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Com os dados gerados pelas avaliações, o sistema pretende proporcionar um diagnóstico da educação ofertada nas escolas do Estado. Assim, agiria, conforme a proposta do estadual, na implementação, reformulação e o monitoramento de políticas educacionais.

O principal interesse seria o de utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. Em 2012, a SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – , em conjunto com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora –, realizou a primeira edição do Saep.

Tal sistema implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, não divulga seus índices, resultados do desempenho dos alunos participantes, de maneira aberta ao público em geral, restringindo seu acesso apenas aos diretores e equipe pedagógica das escolas, a princípio com o objetivo de promover a discussão interna nas instituições de ensino do Estado e propiciar a avaliação de planos de ação pedagógicos mais interessantes a cada realidade.

A elaboração das provas, destinadas a alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental, assim como a alunos do 1º e 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, é pautada em uma matriz de referência que possui os mais variados descritores, conforme os elementos fundamentais de cada disciplina. O conjunto de descritores explicita dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada

período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um determinado conjunto de prováveis respostas.

Em Língua Portuguesa, há vinte descritores, subdivididos em seis grandes grupos temáticos, a saber: Grupo 1, Procedimentos de Leitura, com os descritores: D01, Localizar informações explícitas em um texto; D02, Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto; D03, Realizar inferência de uma informação implícita em um texto; D04, Identificar o tema de um texto. D05 Distinguir um fato de uma opinião. Grupo 2, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, com os descritores: D06, Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); D07, Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Grupo 3, Relação entre Textos, com o descritor: D08 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Grupo 4, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, com os descritores: D10 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade; D13 Identificar a informação principal de um texto; D14 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos; D22 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Grupo 5, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, com os descritores: D16 Identificar efeitos de humor em textos variados; D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos; D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. Grupo 6, Variação Linguística, com o descritor: D20 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Muito se questiona sobre a validade da aplicação de uma avaliação nesses moldes. Dentre os argumentos contrários, figura o de que não haveria entre os alunos um real interesse e devido empenho na resolução das questões propostas, ainda mais em se tratando de questões de múltipla escolha, de modo que o aluno poderia simplesmente escolher aleatoriamente suas respostas, de

maneira displicente. De todo modo, talvez o fato de se tratar de um recurso oficial, promovido pelo Estado seja o bastante para a justificativa da consideração de tais dados neste estudo. Além disso, os dados resultantes das aplicações das provas relacionam-se à realidade facilmente comprovada por qualquer professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental, pois apresentam claramente as dificuldades dos alunos mais em alguns descritores, como os relacionados às habilidades de inferência, objetos do presente estudo, do que em outros menos elaborados, com a identificação de termos explícitos em textos.

As atividades propostas neste estudo, com a análise de curtas-metragens de animação, foram aplicadas a alunos de 7º ano. Não há, portanto, dados do Saep relativos a esses alunos, pois a última avaliação aplicada aos alunos de 6º ano foi realizada no ano de 2013. A comparação, porém, dos índices de 2013 relativos aos descritores mais próximos às habilidades de inferência com o desempenho dos alunos na leitura compreensiva dos curtas-metragens de animação, propostos nesta pesquisa, pode ser interessante no sentido de apresentar um diagnóstico, ainda que geral, da realidade dos alunos participantes nas atividades em suas dificuldades com os aspectos em questão.

A leitura dos índices de rendimento dos alunos de duas turmas de 6º do Colégio Estadual Nilo Peçanha, em Londrina, onde foram aplicadas as atividades relativas a esta pesquisa, demonstra que dentre os descritores que apresentam os piores desempenhos estão aqueles relacionados às habilidades de inferência na leitura e compreensão textual.

Abaixo, apresentam-se nas tabelas os índices gerais de desempenho em Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental relacionados ao Estado, ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, ao Município de Londrina e ao Colégio Estadual Nilo Peçanha.

A tabela logo a seguir mostra como, em todo o Estado, a proficiência média dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa é de 197,1, sendo que a pontuação máxima seria de 300. A Escala de Proficiência tem o objetivo de Mensurar qualitativamente o desempenho escolar; Diagnosticar os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes, bem como aqueles que ainda precisam ser trabalhados em sala de aula; Identificar as dificuldades dos alunos, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para o processo ensino-aprendizagem.

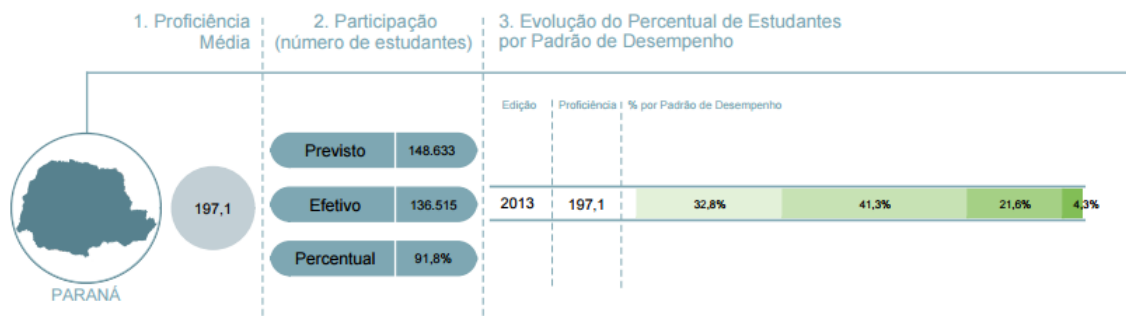


Tabela 1. Fonte: (PARANÁ, 2013)

Na tabela seguinte, percebe-se como na região de Londrina há uma pequena queda nos índices, 188. Vale lembrar que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Londrina cidades, bairros e microrregiões das mais variadas condições sociais, o que contribui muito para o rendimento escolar dos alunos. O Padrão de desempenho adotado pelo Sistema de Avaliação toma como base os níveis, apresentados na legenda: Abaixo do básico – o aluno demonstra defasagem de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade; Básico – o aluno demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar; Adequado – o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial para a sua etapa de escolaridade; Avançado – o aluno revela ter desenvolvido conhecimentos mais sofisticados e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar.

É possível constatar, portanto, que grande parte dos alunos do Estado e da região de Londrina encontra-se em um nível adequado, mas há ainda um alto índice de alunos enquadrados no nível básico, que demanda preocupação e busca por soluções pedagógicas apropriadas para a questão.

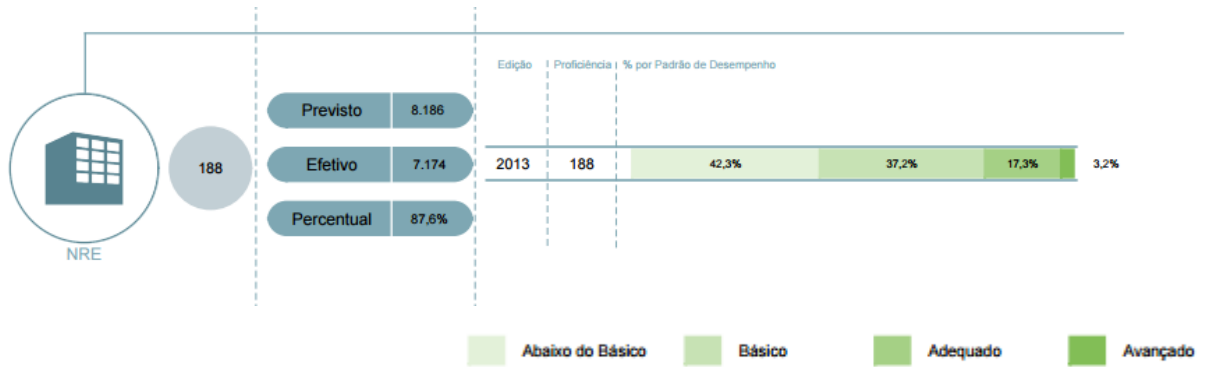


Tabela 2. Fonte: (PARANÁ, 2013)

No município de Londrina o índice é ainda menor, 183,8, com uma alta porcentagem de alunos no nível básico de proficiência. Os alunos que alcançam o nível avançado, em todo o Estado ocupam uma parcela muito reduzida dos participantes da Sistema de Avaliação, mas apontam para uma realidade possível, e estimulam a busca de alternativas de ensino em leitura compreensiva.

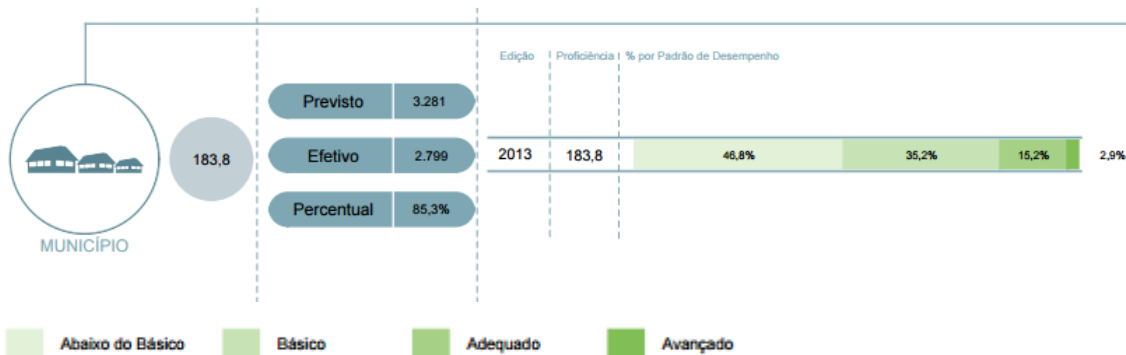


Tabela 3. Fonte: (PARANÁ, 2013)

Por fim, a realidade apresentada pelos alunos de 6º ano do Colégio Estadual Nilo Peçanha é um pouco mais animadora em relação aos outros contextos estaduais, mas ainda demanda preocupação, pois está distante do ideal. Trata-se de uma instituição de ensino localizada em uma região próxima ao centro da cidade, e

grande parte dos alunos advém de uma situação social e familiar mais estruturada, o que incide diretamente no rendimento escolar.

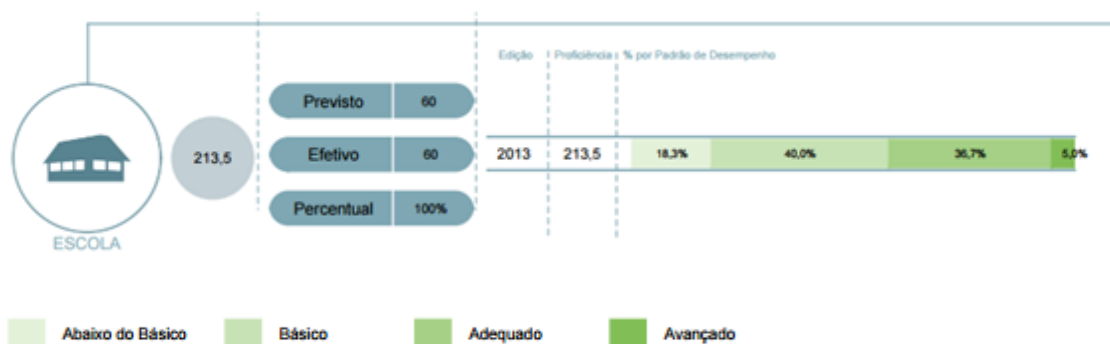


Tabela 4. Fonte: (PARANÁ, 2013)

Mesmo assim, como demonstra a tabela a seguir, os alunos que foram avaliados apresentaram dificuldade com questões cujos descritores estavam relacionados à temática de habilidades de inferência.

Escola NILO PECANHA C E E FUND MEDIO

Turmas	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D10	D13	D14	D15	D16	D17	D19	D20	D22	Total(%)
<u>A</u>	67,24	47,27	55,00	55,81	50,00	70,83	61,67	43,75	53,85	58,82	71,43	30,43	40,00	56,86	41,18	48,15	58,70	55,00
<u>B</u>	64,41	49,02	57,14	63,64	61,36	84,62	55,00	57,89	53,85	62,50	68,85	29,27	57,58	54,90	75,00	40,00	60,38	58,03

Tabela 5. Fonte: (PARANÁ, 2013)

As questões que se relacionavam aos descritores D02 (Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto), e D03

(Realizar inferência de uma informação implícita em um texto), apresentaram um índice abaixo do nível adequado de proficiência esperado no desempenho dos alunos. Esses dados condizem com a necessidade constatada em sala de aula, motivação deste estudo, que se utiliza da leitura e análise de curtas-metragens de animação para o desenvolvimento da habilidade de inferência.

Os alunos apresentaram, da mesma forma, grande dificuldade com questões relacionadas a aspectos de análise linguística, como os descritores D19, que trata de recursos estilísticos no texto, e o descritor D20, que aborda o uso de marcas linguísticas na identificação do locutor e interlocutor no texto.

Independente dos possíveis questionamentos em relação à validade e eficácia dos métodos de avaliação utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, esses resultados são os utilizados pelos órgãos oficiais de educação do Estado, portanto, sua referência se faz importante em qualquer pesquisa que aborde a questão da leitura no ensino fundamental no Estado do Paraná.

Apenas com a finalidade de comparação, verificou-se em outro colégio da região central de Londrina, o Colégio Estadual Hugo Simas, resultados semelhantes dos alunos do sexto ano em 2013 com relação ao desempenho na avaliação do SAEP. Conforme os dados oficiais, em duas turmas houve um índice de acertos abaixo do nível adequado nas questões cujos descritores estão diretamente relacionados às habilidades de inferência. Trata-se de uma realidade muito semelhante a do Colégio Nilo Peçanha, no qual foi aplicada esta pesquisa.

Os dados aqui apresentados podem, portanto, ser considerados relevantes e refletem a realidade constatada no cotidiano escolar com as turmas escolhidas para a aplicação de atividades de leitura com curtas-metragens de animação, a realidade de que a maioria dos alunos participantes não consegue desenvolver com a eficácia esperada para o seu nível de escolaridade atividades de leitura compreensiva.

2.2 A LEITURA NO SAEB

Está sempre em questão o trabalho com a leitura no contexto escolar, sendo assim, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos do país. O objetivo era identificar quais as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar, necessitando de maior atenção e até apoio financeiro, o PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O ideb combina os fatores fluxo escolar e passagem dos alunos pelas séries sem repetir, e desempenho dos estudantes, avaliado por meio da Prova Brasil, que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município.

Nesse desempenho ocupa lugar de destaque a leitura, que é uma condição de atividade e acontecimento sócia, pois considera aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido. A leitura permite o contato do aluno com a linguagem nas diferentes esferas sociais. Sua dimensão é dialógica, a ação pedagógica de leitura pauta-se na interlocução. A leitura envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de um momento. Ao ler, o indivíduo busca suas experiências e seus conhecimentos prévios. A leitura implica uma resposta do leitor ao que lê, acontece num tempo e num espaço, e o leitor se constitui como sujeito.

Constata-se que vários documentos oficiais tratam da prática da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008); o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (BRASIL, 2009). Esses são os documentos que fundamentam a elaboração das avaliações nacionais, como a Prova Brasil.

Com o intuito de que avaliações como a Prova Brasil sejam realizadas, exige-se a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos indivíduos, às escolas e aos órgãos envolvidos aquilo que será avaliado. A Matriz de Referência é o

“referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2009).

Com base nessas informações, alguns direcionamentos são dados a respeito do Saeb/Prova Brasil (BRASIL, 2009). De acordo com esse material, não é possível construir instrumentos de avaliação sem que se reporte à experiência da disciplina em sala de aula. Logo, a avaliação de Língua Portuguesa na área de leitura refletiria o fazer pedagógico, pensando em um ensino voltado para a autonomia, para a participação cidadã, norteado para o domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para a leitura de textos quanto para a sua produção; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político etc.; visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto (BRASIL, 2009, p. 13).

Esses aspectos são determinações para a sala de aula, não sendo apresentados diretamente nas avaliações oficiais, como a Prova Brasil. Espera-se que esses fatores sejam do domínio do aluno no momento de realização de qualquer avaliação, haja vista que levam à leitura crítica do texto. O primeiro elemento destacado é o domínio por parte do aluno do uso da língua materna em textos orais e escritos, ou seja, ao dominar a linguagem, o estudante torna-se capaz de compreender, interpretar e produzir textos, tornando-se um sujeito ativo diante dos usos da linguagem. Diante do domínio da língua, pode-se promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem, vendo-a como fenômeno social e meio de interação, como aponta Bakhtin (2003).

A partir do domínio e reflexão sobre a língua, pode-se alcançar a visão crítica dos fenômenos linguísticos, em relação, por exemplo, ao uso de recursos gramaticais empregados em textos. Vê-se, assim, o encadeamento de ações que levam a uma visão mais crítica do que se lê, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de um sujeito competente no domínio da linguagem, como apontam os PCN (BRASIL, 1998).

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal,

estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes (BRASIL, 2009, p. 17).

Dados sobre a Matriz de Referência, disponibilizados pelo próprio governo, por meio, por exemplo, do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2009) e das Orientações para professor – SAEB/ Prova Brasil (BRASIL, 2009), possibilitam que se elabore uma visão geral do que se espera em relação à leitura em sala de aula. Acredita-se que o ensino de língua materna pode se voltar à função social da língua, não sendo concebida como algo individual, pois não se aprende a Língua Portuguesa na escola para cumprir uma necessidade individual.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre porque estamos inseridos em um grupo social, entendendo que a língua só se realiza, efetivamente, na interação entre sujeitos (BRASIL, 2009, p. 13). A língua é vista, então, como uma forma de interação, fazendo com que a leitura também seja concebida dessa forma, mediante o processo de interação entre leitor e texto. E, para que o leitor seja considerado competente, precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando nas mais diversas situações sociais de comunicação, por isso é importante a promoção do desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros, em diferentes situações de comunicação (BRASIL, 2009, p. 19).

É possível constatar, assim, que a leitura é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê. Nesse sentido, a Matriz de Referência tem como foco a leitura, pois Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente, como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em questão apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual (INEP, 2009).

É possível perceber, desta forma, que a prática da leitura é considerada complexa, uma vez que envolve elementos, como o texto, leitor e autor, representado pelo texto. Ao afirmar que no momento da leitura dominam-se as habilidades de reconhecer, identificar, agrupar dados, é feita referência à

perspectiva de leitura centrada no texto, pois compete ao aluno extrair informações, decodificar elementos, práticas evidentes no início do trabalho com a leitura.

Contudo, a leitura não se restringe apenas à decodificação, sendo preciso que o aluno associe, relacione, generalize e abstraia elementos do texto, evidenciando a perspectiva de leitura do leitor. Nela, espera-se que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo, trazendo seu posicionamento para aquilo que lê. De certa forma, esse diálogo entre o texto e o leitor faz com que se alcance a interação em leitura, momento em que o aluno compara, deduz, infere e promove a hierarquia de informações porque já demonstra certo domínio delas. Ele já foi capaz de construir sentidos, observando seus conhecimentos prévios, o gênero utilizado, as formas de organização textual.

Percebe-se, dessa forma, que esses pressupostos sobre leitura fundamentam-se em uma visão processual, partindo do texto até alcançar a interação. Logo, o ensino estaria inserido na função social da língua, de modo a contribuir para a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado. Os testes oficiais, como a Prova Brasil, tem como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os estudantes são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão textual.

Com relação à Matriz de Língua Portuguesa, ensino fundamental, em sua estrutura, há duas dimensões, sendo uma denominada de Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra, denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. No tópico I, procedimentos de Leitura, apresentam-se os descritores D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

No tópico II, implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto, apresentam-se os descritores D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. No tópico III, relação entre textos, o descritor D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. No tópico IV, coerência e

coesão no processamento do texto, os descritores D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto; D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

No tópico V, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, os descritores são D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. No tópico VI, variação linguística, apresentam-se os descritores D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (INEP, 2008).

Observa-se que não são avaliados conteúdos específicos de língua portuguesa na etapa de escolarização, sendo esta a peculiaridade de uma matriz que avalia a competência leitora. Os tópicos aglutinam seus descritores de habilidades apresentando as condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo indivíduo. Os três primeiros tópicos (tópico I, procedimentos de leitura; Tópico II, implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto; Tópico III, relação entre textos) estão ligados ao texto em sua “estrutura arquitetônica”; os três últimos (Tópico IV, coerência e coesão no processamento do texto; tópico V, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Tópico VI, variação linguística), aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do texto.

Conforme indica Brasil (2009), todo o trabalho com a leitura possibilita a formação e desenvolvimento de leitores autônomos, o leitor proficiente e autônomo antecipa o texto, infere informações ou ações que não estão ditas, percebe e valida – ou não – a posição do(s) autor (es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformula suas próprias concepções a partir das leituras.

A fim de que essa leitura interacionista ocorra, é necessária uma série de habilidades e competências, cabendo à escola proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. O aluno que demonstra todas as habilidades demarcadas, o faz porque testou hipóteses, comparou, juntou

informações, refletiu sobre o que leu, resgatou suas memórias, enfim, dialogou com o texto e consigo mesmo, respondendo ativamente às expectativas. Para complementar a visão de leitor autônomo, as orientações para o professor do SAEB/Prova Brasil acrescentam que o sujeito competente é capaz de compreender textos orais e escritos, e de conseguir um posicionamento crítico diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, além de formular hipóteses de leitura (BRASIL, 2009).

De tal forma, é possível perceber que essa visão traz consigo a leitura como um ato social e não uma atividade individual, pois, para as orientações em questão, a aprendizagem da leitura e da escrita acontece porque os sujeitos inserem-se em um grupo social que as utilizam, em nítida retomada do pensamento bakhtiniano, de que o indivíduo é o que o seu grupo social determina que seja, não só em relação à linguagem, como também, em relação aos comportamentos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Diversas características que foram expostas a respeito dos documentos oficiais que fundamentam a construção da Prova Brasil, não são possíveis de serem mensuradas por meio da avaliação, pois supõem, além da interação com o texto, a interação com outros indivíduos. A Prova Brasil é realizada por escrito, individualmente, não prevendo, conseqüentemente, o compartilhamento de informações sobre o material de leitura entre diferentes leitores. Apesar disso, de acordo com as orientações apresentadas para o professor, ainda que esses elementos não sejam foco dessa avaliação, são constitutivos da proficiência leitora e podem ser tomados como objeto de ensino nas práticas de ensino/aprendizagem.

Com base no que foi exposto, é possível identificar as características de leitura demarcadas nos documentos do Saeb. Primeiro, que ela reflete a função social da língua. A língua é vista como interação, e a leitura é fruto da interação. O leitor se posiciona ativamente diante do enunciado, e constrói significados e sentidos. A leitura leva à formação de leitores autônomos. O leitor antecipa o texto, e infere informações, assim como percebe, avalia e reformula concepções. O leitor é capaz de compreender textos orais e escritos, e também tomar uma posição. Por fim, no trabalho sempre com os gêneros, a leitura exige domínio de capacidades que necessitam ser ensinadas, destacando-se, assim, o papel fundamental da intervenção do professor.

2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o objetivo de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, servindo como eixo norteador à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Os PCN, publicados em 1997, pelo MEC, são resultado de longo trabalho. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais.

As sugestões e críticas apresentadas contribuíram para a elaboração da versão atual, que deverá ser, periodicamente, revista, com base no acompanhamento e avaliação de sua implantação. A legitimidade desse documento pauta-se, preliminarmente, no modo coletivo de sua elaboração, uma vez que ele não seria diretivo porque sua autoridade fundamenta-se na experiência e no conhecimento da comunidade a quem supostamente se destina; no limite, o documento encontra sua justificativa maior no fato de ter sido elaborado em contexto de comunidade.

Os professores e pesquisadores, vinculados a tendências teórico-disciplinares e a contextos acadêmicos diferentes, aparecem no final de cada texto, em uma Ficha Técnica. Os PCN de 5ª a 8ª série, atuais sexto a nono ano, foram elaborados com o intuito de atender, de um lado, o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país; e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais, comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos transmitem a intenção de fazer chegar à escola pública um conjunto de inovações didáticas que permitam melhorar a qualidade de nosso ensino. Mas é preciso verificar em que medida os PCN são capazes de modificar as práticas de nossas escolas, e não somente o discurso dos educadores.

Com essa motivação, deverão ser acompanhados de investimentos em qualificação de professores, pois sabemos que o peso da inércia e da tradição nas escolas é grande, dificultando as mudanças. Contudo, já percebemos influências nas posturas pedagógicas, sejam os professores contrários ou não às suas propostas; de qualquer forma, escolas que fazem referências explícitas aos PCN terão mais chances de fazer mudanças no sentido de tornar a educação mais interdisciplinar e adaptada às experiências dos alunos.

Para os PCN, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da linguagem. E, a partir disso, está o ensino da leitura, para o domínio de uma competência leitora. Ainda de acordo com os PCN, é nos 3º e 4º ciclos que se formam os leitores. Sabe-se que essa tarefa não é simples, também que não se inicia apenas nos 3º e 4º ciclos, mas desde que a criança entra para a escola, ou ainda, se levarmos em consideração que a leitura de mundo se inicia antes da leitura da palavra, verificamos que ocorre antes mesmo do ingresso da criança na escola. E a escola tem o objetivo de formar um leitor competente.

Diante do quadro exposto, faz-se necessário contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função da relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (Brasil, 1998).

Os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem, segundo essa perspectiva, entrariam no espaço escolar numa continuidade entre o que é externo e interno à escola (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999).

Alguns gêneros foram privilegiados para a prática de leitura de textos, nas modalidades oral e escrita, e dentre eles estão: Linguagem Oral
Linguagem Escrita Literários: - cordel, causos e similares - texto dramático - canção
Literários: - conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático
Imprensa: - comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento
Imprensa: - notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
Divulgação Científica: - exposição - seminário - debate - palestra
Divulgação Científica: - verbete - enciclopédico (nota / artigo) - relatório de experiências - didático (textos enunciados de questões) - artigos
Publicidade: - propaganda
Publicidade: - propaganda
No entanto, o tratamento didático também precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo científico difere da leitura de uma notícia ou um conto (Brasil, 1998).

Sobre a concepção de leitura nos PCN e a escola, há uma definição do leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Nos PCN, a concepção de leitura é interacionista e tem também seus fundamentos na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN, 68) O domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais; de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem desenvolve uma leitura.

A interpretação de um texto é realizada com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que se propõe a ler. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. A interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto

Os PCN (Brasil, 1998, 69) afirmam que “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”. Assim, esse documento estabelece algumas expectativas para o sucesso dos alunos como leitores, ao final da educação básica, que ele saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; que consiga ler de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua

capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras de sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).

Deveria conseguir também confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; estabelecer progressão temática; integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.

O aluno também seria capaz de delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações pelo professor; trocar informações com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreender a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; - seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (Brasil, 1998, p. 49-51).

Segundo os PCN, para a leitura se faz necessário a explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.; a seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte, leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto; a leitura inspeccional, ou seja, utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior; a leitura tópica, ou seja, identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; a leitura de revisão, para identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; a

leitura item a item, para realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.

Importante o aluno desenvolver o emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura, ao formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura; avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras; construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura; inferir o sentido de palavras a partir do contexto; consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor).

É necessária no processo de leitura a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor; estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito.

Necessária também a articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero; estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como a mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; a colocação em estrofes e versos, para textos em versos; estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto; levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com várias finalidades.

As finalidades são de confrontar o conteúdo com o de outros textos; confrontá-lo com outras opiniões; posicionar-se criticamente diante dele; o

reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

Logo, a finalidade principal da escola atual é formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo, efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora desse aluno. Nessa perspectiva, é fundamental que todos os educadores - em especial os professores - estejam atentos. Ter conhecimento da essência do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos, é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando esta pressupõe leitura de textos escritos. A leitura e a interpretação de textos aconteceriam, nessa visão, em um processo sóciointeracional.

A fim de que ocorra com eficiência na escola esse processo, o professor seria um mediador, ajudando os alunos no descobrimento de quais estratégias devem usar para construir o sentido daquilo que está sendo lido. Com base nessas operações, que ocorrem antes, durante e depois da leitura, SOLÉ (1998, 73-4) argumenta que, na escola, devem ser ensinadas estratégias que ajudem a compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Isso equivaleria a responder às perguntas como, o que se tem que ler, por que ou para que se tem que ler, ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, que se sabe sobre o conteúdo do texto, o que se sabe sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim, que outras coisas sei que possam me ajudar, sobre o autor, o gêneros, e o tipo do texto, por exemplo.

Faz-se necessário também, segundo a mesma autora, dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos objetivos definidos); a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o objetivo de leitura; que informações se pode considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que se procura; avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum.

O leitor analisaria se o texto tem sentido, se as ideias apresentadas pelo texto têm coerência, se é discrepante com o que se pensa, mesmo seguindo uma estrutura de argumentação lógica; se consegue entender o que se quer exprimir, e que dificuldades apresenta; comprovar continuamente se a compreensão

ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação; o que se pretendia explicar em um determinado parágrafo, subtítulo ou capítulo; a ideia fundamental extraída do texto, ou se é possível reconstruir o fio dos argumentos expostos; se é dado reconstruir as ideias contidas nos principais pontos, ou se há uma compreensão adequada deles, ou ainda elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Assim, elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias significará a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação - o que deveria ser prioridade da prática pedagógica. Essa tarefa só será possível fazendo um trabalho, mesmo que consciente das dificuldades inerentes ao processo, que contenha a certeza da capacidade de transformação nele contida. Decorre disso a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e com a necessidade de o professor de Língua Portuguesa assumir uma nova postura.

2.4 A QUESTÃO DA LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DO PARANÁ.

Com o surgimento dos PCN (BRASIL, 1998), em esferas estaduais foram desenvolvidos outros documentos, num processo de amadurecimento, desenvolvimento e expansão dos pressupostos teóricos expostos, como as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008). Tal documento é resultante de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná, consideradas, no momento, como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Conforme os DCE, o ensino de Língua Portuguesa ainda segue, em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não privilegia a história, o sujeito e o contexto de produção, restringindo a leitura e a escrita ao estudo apenas da nomenclatura da gramática tradicional. Uma perspectiva assim de língua como estrutura não é defendida pelas DCE, que assumem explicitamente uma concepção

de linguagem que se abre para sua condição de atividade e acontecimento social, numa proposta interacionista.

As Diretrizes propostas, portanto, assumem uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistemas de formas, mas se abre para a sua condição de atividade. A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes. A leitura é um processo coletivo. A leitura é constituída por etapas. O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. O leitor tem objetivos de leitura. A leitura implica compreensão (RODRIGUES, 2005, p. 156).

De tal maneira, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49). Acredita-se, assim, que ensinar a língua requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do texto, aprimorando os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de terem condições de interagir em situações sociais diferentes.

Com a intenção de atingir tais objetivos, cabe ao professor promover a prática, a discussão e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, garantindo o envolvimento do aluno com as práticas discursivas, fazendo com que haja o uso efetivo da linguagem. A partir dessas ideias, observa-se que a concepção de linguagem defendida pelas DCE tem como foco a interação, e a busca pelo diálogo entre os conhecimentos presentes na escola e aqueles trazidos pelos alunos.

Segundo Souza (2010), as várias versões das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa adotam a Teoria Enunciativa de linguagem que, no Brasil, nos aspectos relativos ao ensino de línguas, assume a nomenclatura de interacionismo. Para as DCE (PARANÁ, 2008, p. 1-81), “[...] é animador o fato de a maioria dos professores reconhecer que, no atual contexto, a concepção/teoria que mais se presta ao processo de ensino aprendizagem de língua é a Interacionista ou da Enunciação/Discurso”. As práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura, aqui centrando-se a discussão nesta última, possibilitariam o contato do aluno com a linguagem nas diferentes esferas sociais para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sentidos do texto, suas intenções e visão de mundo.

De tal maneira, existe a preocupação em propor um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, as DCE, utilizando-se de preceitos de Bunzen (2006), propõem que os gêneros discursivos que se apresentam no cotidiano dos alunos sejam legitimados na escola, numa busca de relacionar as práticas de letramentos sociais às práticas de letramento escolar.

Seguindo esses pressupostos, as práticas discursivas presentes nos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares, didatizados, mas teria contato com os textos presentes nos diversos espaços em que se encontra na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 53).

Portanto, o foco em fazer com que os alunos utilizem a linguagem por meio dos gêneros que circulam em seu meio social, reforçando a visão interacionista de linguagem que postula a sua prática social em diversas situações, corroborando os pressupostos pelos PCN. Para as DCE (PARANÁ, 2008), é nessa dimensão dialógica que a leitura seria experienciada, desde a alfabetização, o que expande necessariamente os pressupostos dos PCN, numa mostra de como nos documentos oficiais há um desenvolvimento conceitual.

Se há uma percepção das vozes e das ideologias presentes no discurso, possibilita-se a construção de sentidos ao texto e a compreensão das relações de poder que são inerentes a ele. Dessa forma, “todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo [...] o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos” (PARANÁ, 2008, p. 51), retomando-se a noção de responsividade discutida por Bakhtin (2003) e assumida pelo documento oficial do Paraná.

Conforme as Diretrizes, é necessário que, no processo de ensino/aprendizagem, fique evidente que, quanto maior é o contato com a linguagem, mais possibilidades há de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. Assim, a ação pedagógica se pautaria na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao estudante a leitura e a produção oral e escrita.

As práticas pedagógicas são divididas pelas DCE em oralidade, escrita e leitura. A leitura, especificamente, é concebida, então, como um ato

dialógico, havendo a interação, a interlocução entre texto e leitor. A compreensão realiza-se, assim, por meio de trocas de conhecimentos e informações (LEFFA, 1996).

É possível perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação de elementos do texto, exigindo do leitor a busca de suas experiências, de seus conhecimentos prévios, a fim de que se manifeste sobre o que leu. Isso é uma demonstração da noção de responsividade defendida por Bakhtin (2003), pois toda a compreensão de uma fala é sempre acompanhada de um ato responsivo, evidenciando o conceito de leitura como interação. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), a leitura se constitui “no ato da recepção”, sendo o texto uma potencialidade significativa e o leitor um atualizador dos sentidos, por meio de atitudes responsivas.

Dessa forma, ao tratar o texto dialogicamente e discursivamente, possibilita-se a constituição do leitor como sujeito, pois dialoga com o texto, relacionando-o com seus conhecimentos anteriores. Ao considerar o contexto escolar como um ambiente de convívio com as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos, as DCE apresentam alguns aspectos a serem considerados nas propostas de atividades de leitura.

Com relação às atividades de interpretação e compreensão de um texto, é necessário analisar os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado e de aspectos de intertextualidade (PARANÁ, 2008, p. 73).

De tal maneira, busca-se realizar o diálogo entre os conhecimentos trazidos pelo contexto escolar, assim como aqueles demonstrados pelo aluno, fazendo com que haja a compreensão da situação comunicativa e, conseqüentemente, a resposta ativa diante dos textos lidos, uma vez que o leitor “é visto como um sujeito ativo no processo, tendo voz em seu contexto.” (PARANÁ, 2008, p. 74). A partir dos aspectos teóricos sobre a leitura, demarcados nas DCE (PARANÁ, 2008), torna-se possível o levantamento das suas características. Conforme o exposto, é possível verificar a preocupação tanto dos PCN (BRASIL, 1998) quanto das DCE (PARANÁ, 2008), em promover um ensino de leitura centrado no diálogo, a partir do conceito interacionista de leitura, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de um leitor que tenha uma postura crítica.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E HABILIDADE DE INFERÊNCIA

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Para discorrer sobre a concepção de leitura, é importante que se conheça a história das teorias de leitura. Há três modelos, ou abordagens, principais de leitura, o modelo de decodificação, o psicolinguístico e o interacional. Segundo Silva (2004), esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem. Na concepção decodificadora, a linguagem é espelho do raciocínio; para a abordagem psicolinguística, a linguagem é instrumento de comunicação; e, no último modelo de leitura, a linguagem é vista como processo de interação.

3.1.1 Modelo de Leitura de Decodificação

Pode-se dizer que, no modelo de decodificação de leitura ou ascendente (do inglês “bottom-up”), predominante entre os anos 1930 e 1960, o leitor tenta entender todo o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. Trata-se de uma abordagem na qual a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Dito de outra forma, o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo. Segundo Gough (1972), os leitores tratam letras e palavras, em um texto, de forma completa e sistemática, são recipientes passivos de informação, agindo como meros reprodutores do conteúdo do texto escrito.

Conforme Amorim (1997), esse tipo de ensino de leitura enfatiza a gramática e o vocabulário, servindo o texto apenas como um “pretexto” para o leitor

decodificar as unidades linguísticas. A aplicação desse modelo se dá quando o leitor utiliza conhecimentos de formação de palavras, como o emprego de afixos, para depreender de um vocábulo o seu significado.

Como foi apresentado anteriormente, cada modelo de leitura esteve ancorado à visão de linguagem predominante da época. O modelo de decodificação de leitura é reflexo de uma concepção estruturalista. A leitura era vista como um auxílio para a aprendizagem de determinadas estruturas, tidas com certas. Os aprendizes eram orientados a ler um texto em voz alta com o objetivo de praticar a pronúncia na língua-alvo – o que sinaliza o foco na estruturação, na sequência de elementos que compõe o texto. Ou seja, a ênfase, nessa concepção de linguagem, estava sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo social e de cognição.

Para Kern e Warschauer (2000), durante muito tempo – boa parte do século XX e nos séculos anteriores –, o ensino de línguas enfatizou a análise formal do sistema de estruturas que compõem um determinado idioma. Um exemplo foi o método tradicional de gramática e tradução, que surge por volta do século XVIII e perdura até o início do século XX, em que os aprendizes aplicavam regras prescritivas e realizavam atividades como leitura e tradução de textos literários, ditados e memorização de vocabulário.

No século XX, sob a influência da corrente behaviorista e fortemente influenciada por psicólogos comportamentais como Watson e Skinner, a aprendizagem de línguas era concebida como formação de hábitos. Surgiu, entre 1940 e 1950, o método audiolingual, em que os aprendizes praticavam mecanicamente diálogos e exercícios de repetição, elaborados para condicioná-los a produzir respostas automáticas e corretas como reação a estímulos linguísticos. Posteriormente, críticos do behaviorismo condenaram esse método por ser extremamente mecânico e de base teórica inconsistente.

3.1.2 Modelo de Leitura Psicolinguístico

Na década de 1960, surgiu o modelo psicolinguístico de leitura ou descendente (do inglês “top-down”), em oposição à abordagem anterior. Essa visão de leitura refere-se à perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Assim, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise fazer a confirmação no próprio texto.

Para Goodman (1967), a leitura é uma espécie de jogo de adivinhação psicolinguístico, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto. Conforme Leffa (1996), as abordagens ascendente e descendente de leitura são antagônicas. Na primeira, ler é extrair significado do texto; na segunda, ler é atribuir significado ao texto. O conceito de leitura presente na primeira abordagem apresenta várias limitações, sendo o leitor subordinado ao texto e restrito apenas à informação que passa pelos olhos. Tendo como foco o leitor, o segundo modelo de leitura possibilita que cada um tenha uma percepção diferente, uma vez que o leitor carrega conhecimento prévio de mundo para o texto. Nossos olhos não tomam contato com o texto da mesma forma.

Quando predominou o modelo de leitura descendente, o ensino de leitura foi influenciado por abordagens cognitivas. A partir da evolução de pesquisas em leitura em língua materna, os educadores de segunda língua começaram a conceber o ato de ler como um processo psicolinguístico individual.

Para Amorim (1997), com o objetivo de promover a compreensão textual, a concepção psicolinguística introduziu estratégias de leitura para ajudar o aluno com deficiências linguísticas e lexicais, a leitura para a compreensão geral (“skimming”), de pontos específicos (“scanning”) e para a compreensão detalhada.

Noam Chomsky, com sua abordagem cognitiva, inspirou o modelo de leitura descendente, rejeitando a noção de aprendizagem de línguas fundamentada na visão behaviorista de linguagem. O argumento do autor foi que a competência linguística de um falante não pode ser reduzida a um modelo baseado

em imitação e formação de hábitos. Tal ideia de Chomsky está pautada na concepção de que todos nascem com uma gramática inata, isto é, um conjunto definido de regras mentais que possibilitam às crianças criar e produzir frases por elas nunca ouvidas. Como Kern e Warschauer (2000) apontam, a teoria chomskiana contribuiu para uma mudança gradual de objetivos no ensino de línguas; de inculcar hábitos linguísticos precisos para promover a construção mental de um sistema de segunda língua. Com isso, a aprendizagem de línguas passou a ser entendida não como uma resposta condicionada, mas como um processo ativo de gerar e transformar conhecimento.

Em seguida, com as hipóteses de Krashen (1978), deu-se ênfase na oferta de insumo compreensível (“comprehensible input”) em detrimento ao ensino exclusivo de gramática. Para Krashen (1985), a ASL ocorre por meio de insumo compreensível e com filtro afetivo baixo suficiente para permitir a entrada desse insumo. Assim, a aquisição é inevitável e o que ele chama de “órgão mental” da linguagem funcionará de forma automática.

Opostos à noção de competência linguística de Chomsky, Dell Hymes e Michael Halliday argumentam que a linguagem não é uma instituição privada, localizada na mente do homem, mas um fenômeno social. Foi a partir dessa nova perspectiva e da noção de competência comunicativa, termo cunhado por Hymes, que uma nova abordagem eclodiu – a interacional.

3.1.3 Modelo de Leitura Interacional

A partir dos anos 80, surge a abordagem interacional ou conciliadora, em que é atribuída ênfase na interação leitor-texto no ato de ler. Esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores – o de decodificação e o psicolinguístico. De acordo com Dechant (1991), o leitor constrói significado por meio do uso seletivo de informação de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica), sem adesão a qualquer ordem pré-estabelecida. O leitor usa simultaneamente todos os níveis de processamento, embora uma fonte de significado, em um determinado momento, venha a ser primária.

Conforme, Goodman (1981), o modelo interacional é aquele em que usa o texto impresso como *input* e tem o significado como *output*. Contudo, o leitor também fornece *input* e ele, ao interagir com o texto, é seletivo em usar as pistas textuais necessárias para construir significado. Na verdade, o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos. Metaforicamente, Leffa (1996) associa o papel da interação leitor-texto a engrenagens correndo uma dentro da outra; onde as áreas de contato devem ser simetricamente opostas, pois quando falta encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos.

Um outro autor que defende a abordagem interacional de leitura é Rumelhard (1985). Ele argumenta que a leitura é, ao mesmo tempo, um processo perceptivo e cognitivo. Trata-se de um processo aproximar essas duas distinções tradicionais. Além disso, um bom leitor seria capaz de fazer uso de informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para compreender o texto. Rumelhard reconhece que essas diversas fontes de informação parecem interagir de várias maneiras complexas na leitura, em seu processo.

No modelo interacional, o fluxo de informação passa a ser bidirecional, ou seja, uma combinação dos fluxos ascendente e descendente. Para Amorim (1997, p. 78), o leitor “faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões”. Essa terceira abordagem de leitura, no entanto, não é somente a soma das duas abordagens anteriores, mas é preciso considerar também o processo de interação entre o texto e o leitor.

Para Leffa (1996, p.17), este modelo de leitura faz uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química, e diz que “para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra”. A melhor compreensão é a de que a abordagem interacional não é uma simples combinação dos modelos ascendente e descendente, precisamos retomar o contexto histórico com início nas postulações de Hymes.

Hymes (1971) defendeu a adequação linguística e destacou a relevância do uso da língua em detrimento de regras gramaticais. Para ele, gramaticalidade e adequação social são inseparáveis, assim como cognição e

comunicação. Ao considerar essas questões de uso da língua, o processo comunicativo ganhou importância e a instrução tornou-se mais centrada no aprendiz e menos no ensino de estruturas linguísticas. Na abordagem interacional, a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas tem um forte aspecto social.

No ensino de línguas, segundo Kern e Warschauer (2000) era visto não apenas como uma maneira de oferecer insumo compreensível, mas de ajudar os aprendizes a se engajar em situações e comunidades discursivas autênticas, encontradas fora da sala de aula. Apareceram, então, os modelos de aprendizagem baseados em projetos (“task-based learning”) e por conteúdo (“content-based learning”).

A leitura passou a ser vista como um processo integrado em determinados contextos socioculturais. O ensino de leitura buscou desenvolver não apenas determinadas estratégias de aprendizagem, mas, sobretudo, a competência sociocultural e intercultural dos leitores.

3.1.4 Conceito de Leitura para esta Pesquisa

O termo leitura é, pelo senso comum, geralmente associado à leitura do texto escrito, na apreensão de suas informações. Isso não é de todo equivocado, porém, trata-se de uma visão simplista e parcial de uma questão muito ampla.

A leitura, mais que uma decodificação de dados impressos no texto escrito, poderia ser percebida como uma postura de interpretação de diferentes linguagens e realidades sociais a partir de experiências de vida do leitor, sua interação com os textos (escritos, visuais, orais etc.) e linguagens com que entra em contato.

A partir de tal visão ampla de leitura, por meio da análise e interpretação de curtas-metragens de animação, em sequências didáticas, este trabalho pretende refletir sobre o desenvolvimento da habilidade de inferência em alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tanto, os conceitos adotados como suporte teórico referem-se

à leitura e interpretação de textos inseridos em uma prática social, e não como atividade individual e descontextualizada.

Com base em uma perspectiva sociointerativa e cognitiva da língua, e não como um código a ser decifrado sem o devido contexto, a leitura é um processo, uma construção coletiva nos vários elementos envolvidos nos sentidos do texto.

Acerca de tal problemática sobre a leitura, Kleiman (2004:14), afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa confirmam a atual opção do ensino de língua sob a mesma perspectiva sociointerativa:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1998).

Diante da perspectiva de leitura enquanto processo de interação entre leitor e texto, Solé (1998) aponta que tal situação pressupõe que o leitor

assuma um papel ativo em tal processo, e esse papel é exercido em função de certas finalidades ou objetivos. No caso desta proposta de trabalho com curtas-metragens de animação, pode-se antecipar, a finalidade é que o leitor possa perceber elementos implícitos nas obras analisadas. E tais elementos serão interpretados de forma diferenciada daquela que faria, por exemplo, um leitor com finalidades apenas de entretenimento. Há, portanto, muitos fatores que influenciam no processo de leitura, pois a construção de seus significados por parte do leitor é feita a partir de “conhecimentos prévios” e finalidades da leitura.

Para a efetivação da ideia de leitura interativa é necessário que se destaque a importância da compreensão do texto, em um processo no qual o leitor, além de decodificar o texto, aborde-o a partir de suas experiências de vida, conhecimentos anteriores, finalidades de leitura etc.

Para Paulo Freire, em “A importância do ato de ler”, a leitura alcança um patamar que extrapola a apreensão do código e alcança a amplitude da “leitura de mundo”, sem a qual não pode, segundo o autor, efetivar-se, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001).

A educação assume um papel preponderantemente político segundo as concepções de Paulo Freire, e o conceito amplo de leitura que apresenta, no qual as experiências individuais de vida são essenciais no processo de construção da leitura, assume um teor democrático, tanto para o leitor, que é ativo no processo de ensino/aprendizagem, quanto para a leitura em si, que passa a ter como referência de texto um conceito de grande abrangência, escrita, oral e visual.

Diante disso, a leitura do mundo, ou ainda, a leitura da realidade em que se encontra inserido o leitor, é permeada pela análise de sua prática social:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da “leitura” da realidade através da análise correta da prática social (...) Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior

domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática etc. (FREIRE, 2001).

A justificativa para tal perspectiva freiriana é que, para o autor, refletir sobre o processo educativo pressupõe a reflexão do próprio ser humano, e educar é propiciar a ele a capacidade interpretativa do mundo e quais são as ações possíveis para transformá-lo.

O senso comum de que ler se aprende lendo, e escrever se aprende escrevendo, figura não somente como algo verdadeiro, mas também como a reafirmação de diversas investigações acadêmicas. A reafirmação do óbvio, nesse caso, é algo de grande importância.

A partir das reflexões apresentadas neste trabalho, pode-se reconhecer, porém, que não basta apenas o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, encerradas em si mesmas, e alvo de meras atividades valorativas escolares. A leitura seria um momento no qual o aluno, em contato com os mais variados tipos e gêneros discursivos, encontre a oportunidade de ler além do texto, não apenas decodificar, mas ler o implícito, e ler o mundo através dos textos. Da mesma forma, a escrita não pode ficar reduzida a exercícios de codificação a serem vistoriados, a fim de se conferir as conformidades em relação às normas da língua padrão, mas deve conduzir o aluno a uma prática engrandecedora de escrita, na qual ele se torna um escritor inserido e voltado para a sociedade, capaz de expressar-se de maneira eficaz, dirigindo-se a qualquer leitor, a partir de textos coerentes, coesos e competentes.

A condução dos alunos, ao longo de sua vida escolar, por essas perspectivas emancipadoras, torna a prática educativa de qualquer profissional da área em algo realmente produtivo e transformador, em que homens e mulheres se tornem, conforme Freire (1999, p.28), “sujeitos de sua própria educação”.

Seguindo tal postulado de que a leitura tem sua construção fundamentalmente influenciada por aspectos exteriores, ou seja, os textos aos quais o leitor é exposto, mesmo antes de conhecer os códigos linguísticos, as situações sociais de leitura às quais ele é posto em contato, é inevitável que se considere as atuais concepções de letramento.

O pensamento de que ser alfabetizado é conhecer o código linguístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto etc., foi, e muitas vezes ainda é, muito recorrente. Conforme os estudos mais recentes, sabe-se que, embora seja necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para a competência do indivíduo no uso da língua escrita. A língua não é um simples código para comunicação. A linguagem, em sentido mais amplo, é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva e, portanto, a escrita também deve ser vista do ponto de vista cultural e social. Para contemplar tal processo de inserção numa cultura letrada, tal como a atual se encontra, com inúmeros meios de comunicação midiática, editorial etc., os estudiosos contemporâneos da linguagem usam o termo letramento.

Ao se abordar, em contrapartida, o termo alfabetização, trata-se de um caminho coexistência com o letramento, que seria o real uso da leitura e da escrita em sociedade. Para a formação de cidadãos críticos e inseridos no contexto social em que se encontram, é necessário levar em consideração a noção de letramento e perceber que a aquisição do código é essencial, mas não basta. Promover o letramento corresponde a inserir a criança no mundo letrado, e desenvolver com ela os diferentes usos de escrita em sociedade.

Esse processo de inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, inicia-se quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. São situações como quando os pais leem uma história, a mãe faz uma lista de compras etc. Como aponta Tfouni (1995), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Trata-se, portanto, de um processo cultural, de modo que muitas crianças ingressam na escola com conhecimentos adquiridos naturalmente no cotidiano. E a escola é responsável por continuar o desenvolvimento das crianças em tal processo, evitando práticas mecânicas, repetitivas, que considerem apenas aspectos de código, e promovendo situações construtivas de verdadeira compreensão do sentido dos textos.

Corroborando com essa perspectiva, Soares (1998), defende que

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Diante de tal proposta, a escola deveria, portanto, assumir o seu papel de promoção social em relação ao aluno, com práticas de letramento que promovam o refletir a linguagem em seu uso real, decorrentes de um interesse pela vida e pelo contexto sociocultural dos alunos. O Tempo de permanência na escola seria, assim, um tempo de qualidade, que promoveria atividades realmente significativas.

3.2 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

Como apresenta Marcuschi (2002), alguns aspectos podem ser apontados em tal processo de construção. Segundo o autor, ler e compreender possuem igual sentido, pois aquele que apenas decodificou palavras, expressões, memorizou trechos de um dado texto, pode não ter efetivamente realizado uma leitura. Aponta ainda que compreender um texto é um processo desenvolvido por um indivíduo imerso em um contexto social. Em tal processo, inferimos a partir de dados presentes no texto e conhecimentos prévios do leitor, que são muito relevantes para a compreensão textual. Tais conhecimentos podem ser linguísticos, factuais, pessoais, institucionais, culturais etc. Finalmente, o autor reafirma que compreender um texto não é apenas decodificá-lo em mensagens.

A partir de uma visão processual assim apresentada, é necessário buscar alternativas para traçar um panorama das dificuldades de compreensão do aluno-leitor, e ajudá-lo a desenvolvê-la, ou, ao menos, fazê-lo tomar consciência de tal processo cognitivo.

A prática de leitura e interpretação, com uma compreensão eficiente dos textos em circulação social, nos mais variados gêneros discursivos, não é algo apenas a ser encarado como pré-requisito para o bom desempenho escolar, mas

também algo imprescindível para a formação de cidadãos críticos, conscientes e inseridos em uma realidade transformadora da sociedade.

Uma questão também a ser abordada, sobretudo no que se refere ao processo de inferência, já citado no capítulo anterior, é a chamada leitura de mundo. A psicolinguística, com um de seus representantes, Frank Smith, pode contribuir para tal abordagem.

Smith (1999, p. 80), defende a ideia de uma “teoria do mundo”, que cada indivíduo utiliza no processo de construção cognitiva:

A fundamentação da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as nossas interações com o mundo. É a fonte das previsões que nos possibilita encontrar sentido nos acontecimentos e na linguagem. Não poderemos encontrar sentido no mundo se a situação que enfrentamos não puder ser relacionada com a nossa teoria do mundo.

Conforme as concepções teóricas sobre a compreensão de leitura, acerca do processo inferencial é necessário fazer referência às principais teorias da compreensão da leitura, pois se considera que a inferenciação apresenta um papel essencial nessa atividade.

Segundo tal ponto de vista, a leitura seria concebida como um processo de interação entre autor, texto e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além daquelas ligadas à decodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega. Ao contrário, os processos de compreensão mobilizam tanto a informação obtida por meio da decodificação, e fundada nos elementos linguísticos, quanto a informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar os sentidos do texto.

Assim, parte-se do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deveria ser inferida por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Nesse sentido, a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como o produto, mas tomada

principalmente como um processo ativo no qual os sentidos do texto são reconstruídos pelo leitor.

Em sentido amplo, o processo de leitura pode ser explicado a partir de dois modelos predominantes nas pesquisas sobre o assunto, o modelo bottomup, também chamado de ascendente, e o modelo top down, chamado de descendente.

Quanto ao modelo de leitura bottomup ou ascendente de leitura, baseado numa concepção estruturalista da linguagem, trata-se de uma abordagem que privilegia a forma como o texto se apresenta. Sinteticamente, pode-se dizer que a leitura é feita de forma linear, começando com a entrada do código linguístico, que é interpretado a partir dos elementos menores, que no caso são as letras, até os elementos maiores que são as palavras, frases, parágrafos e textos.

Na concepção apresentada de leitura, a compreensão textual é independente do contexto e do sujeito leitor. O sentido está no próprio texto e é revelado por partes, na medida em que o código linguístico vai sendo processado, de modo que o raciocínio do leitor e suas operações cognitivas em geral são comandados pela informação acessada visualmente.

Contrário ao modelo ascendente de leitura, há o modelo top down ou descendente, defendido por psicolinguistas como Goodman (1967) e Smith (1999), que concebem a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não visuais e cuja direção vai do semântico para o formal.

Nesse modelo, o centro do processo é o leitor, pois é ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto, já que o sentido não está no texto, dado de antemão e esperando ser compreendido, mas, ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, é algo imprescindível para que seja compreendido.

Os dois modelos de leitura apresentados não são mutuamente excludentes, já que os processos de compreensão da leitura não são completamente descendentes, nem completamente ascendentes. Ao contrário, os dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois o leitor maduro usaria de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e dos objetivos e intenções de leitura.

Mesmo com tal caráter complementar, é importante que se entenda melhor alguns processos cognitivos envolvidos no processamento descendente, já que as teorias sobre leitura e as práticas de letramento ficaram, durante muito tempo, focadas no desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo ascendente de leitura, desprezando, dessa forma, a investigação e o ensino de habilidades necessárias para um processamento descendente. Nesse sentido, convém atentar especialmente para aqueles aspectos mais estreitamente relacionados ao processo inferencial, pois a habilidade de gerar inferências apropriadas é fundamental para que se compreenda de forma global o sentido do texto.

Kenneth S. Goodman foi um dos primeiros pesquisadores a lançar bases teóricas para romper com as teorias ascendentes sobre o processamento da leitura. Sua principal contribuição foi a de chamar a atenção para fenômenos de “adivinhação”, comuns na leitura de aprendizes, que até então eram considerados apenas erros de decodificação. Goodman (1967) propõe refutar a ideia de que a leitura seja um processo preciso, que envolva percepção e identificação exata de letras, palavras, padrões de escrita e unidades linguísticas maiores. Ele propõe, em substituição a isso, a ideia de que a leitura é um processo seletivo, ou seja, que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas linguísticas selecionadas a partir das expectativas do leitor. Segundo sua proposta, a leitura seria vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, por meio do qual são mobilizadas as seguintes estratégias cíclicas: colheita de amostras, que ocorre a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da seleção de pistas contextuais sobre o significado; previsões sobre o significado, que o leitor retém na memória de curto prazo e testagem por comparação, na qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo (GOODMAN, 1967).

A partir da análise de erros cometidos por leitores pouco proficientes, Goodman percebeu que, além da informação gráfica, sem a qual não haveria leitura, o leitor usa informações sintático-semânticas, a partir das quais faz previsões, de modo que a informação gráfica serve apenas para confirmar ou descartar as previsões iniciais. Dessa forma, não é a precisão da decodificação que caracterizaria o bom leitor, mas sua habilidade de fazer melhores previsões.

Kato (1999, p. 65) faz uma crítica às ideias de Goodman e aconselha ter cautela com a afirmação de que a leitura bem-sucedida depende

apenas do “jogo de adivinhação”, pois se sabe que o mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso exagerado de estratégias ascendentes, como pelo abuso de adivinhações não autorizadas pelo texto, em estratégias descendentes.

Outro defensor da teoria descendente do processamento da leitura, Frank Smith, também defende o ponto de vista de que a leitura não é uma mera decodificação das letras em sons e afirma que as pessoas fazem previsões locais e gerais para reduzir o grau de incerteza perante o mundo. Além disso, chama a atenção para o fato de que na leitura ocorre a aplicação de uma “teoria de mundo” aos textos e à realidade em geral, para que, utilizando o conhecimento que temos armazenado e organizado em nossas mentes, possamos alcançar certos sentidos.

Conforme Smith (1999), existe conexão direta entre compreensão e previsão, pois a capacidade de prever significa ser capaz de fazer perguntas adequadas, enquanto compreender significa ser capaz de responder a essas perguntas formuladas. Ainda, segundo esse autor, a compreensão da leitura não requer a identificação prévia das palavras, pois a prioridade na leitura é a construção do sentido, e é a partir do sentido que se testam as possibilidades para a realização da palavra escrita. De acordo com o autor, enquanto leem, os leitores trazem não só expectativas sobre o texto, mas constroem o próprio sentido do texto, por meio de previsões globais, que direcionam a leitura, ou mais específicas, que servem para confirmar, negar ou especificar as previsões globais.

Elemento de grande importância no processo de compreensão da leitura é o modo como as informações são armazenadas e organizadas na memória. Vale destacar que a teoria dos esquemas, proposta por Rumelhart (1980), é bastante adequada para entender o processo de inferenciação e de compreensão de leitura, em geral. Esse autor define esquema como “uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória” (RUMELHART, 1980). Os esquemas representam nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. Assim, de acordo com o mesmo autor, há um esquema relativo a cada conceito arquivado na memória, que aponta para um significado, concebido em termos de situações e eventos típicos ou normais que promovem um determinado conceito.

O mesmo autor afirma que os esquemas podem ser comparados a procedimentos e enumera algumas características que justificam tal comparação, como, esquemas têm variáveis; um esquema pode ser encaixado em outro;

esquemas representam o conhecimento em todos os níveis de abstração; esquemas são mais abrangentes que definições; esquemas são processos ativos; esquemas são padrões de reconhecimento cujo processamento é auxiliado pela avaliação acerca de sua adequação aos dados que estão sendo processados.

São, portanto, os esquemas concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, que estão em constante reestruturação, de acordo com as informações processadas durante várias atividades cognitivas realizadas por indivíduos.

Conceito fundamental para este trabalho, que pretende utilizar o curta-metragem de animação para o desenvolvimento de habilidades de inferência, a noção de inferência, embora seja de extrema importância para os estudos relacionados com a compreensão de textos (VIDAL ABARCA, MARTINEZ RICO, 2003; MARCUSCHI, 2002), não tem sido bem definida, pois cada pesquisador a conceitua de maneira diversa, de acordo com o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. O termo inferência é usado para descrever as mais variadas operações, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.

Considerando a variedade dos conceitos de inferência, Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) propõem que o processo de compreensão de leitura é dividido em subprocessos de geração de informação, como a decodificação, que é a geração de informação semântica a partir de informação não-semântica; a codificação, que é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica; a inferência, que é a geração de informação semântica a partir de informação semântica (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER, 1985).

Conforme os autores supracitados, a informação semântica pode ser constituída por palavras-conceito ou por unidades semânticas maiores, como proposições, modelos mentais, categorias da superestrutura. Já a informação não-semântica é a informação fonética ou gráfica. A razão da distinção entre processos semânticos e não-semânticos é que eles desempenham papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. É a partir dessas ideias que Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) chegam à seguinte definição de inferência: “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto”.

Tal conceito é interessante por fundamentar-se na distinção linguística entre decodificação, codificação e inferência, além de incluir o contexto no processo inferencial (KOCH, 1993).

Uma outra perspectiva que colabora na reflexão sobre a leitura em seus aspectos cognitivos é a defendida por Jocelyne Giasson, em sua obra "A compreensão na leitura". Nela, a autora apresenta a natureza complexa da leitura, em que a compreensão mostra-se como um fenômeno vivo, que advém de movimentos entre o escrito e o leitor, que tem sempre suas expectativas e intencionalidades de leitura, uma experiência subjetiva de compreensão. Trata-se de um processo que se afasta muito de algo rígido e automático.

A primeira ideia defendida por Giasson (1990), é a de que a compreensão resulta da interação entre três entidades: o texto, o Leitor e o contexto. Este modelo constitui um denominador comum a vários especialistas sobre a compreensão na leitura, e fornece um panorama de interpretação coerente com tendências atuais de conceber a compreensão na leitura como mais ativa e interativa, ao invés de passiva e conforme uma sequência. Tal tendência possui amparo experimental nas investigações fundamentais de psicólogos cognitivos e dos especialistas em Inteligência Artificial que trabalham no domínio da compreensão de texto.

Em relação ao leitor, a autora considera as estruturas e processos envolvidos na leitura. Sobre as estruturas, introduz a noção, muito difundida na Ciência Cognitiva moderna, de esquema, como um sistema de conhecimentos organizados sobre conhecimentos, objetos ou ações. Apresenta depois os vários processos ou habilidades necessárias para abordar o texto. Após considerar o papel do texto e do contexto, conclui que uma condição prévia para o ensino da compreensão será a organização adequada das três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

Logo em seguida, Giasson (1990) aborda o ensino explícito da compreensão. Em outros termos, a ideia de que é preciso ajudar os alunos a tornarem-se leitores autônomos. Indica em primeiro lugar o modelo que apresentará no seu contexto histórico: da crença no aprender fazendo para a crença do aprender aprendendo a fazer. Em vez de a habilidade ficar garantida automaticamente pela prática, será importante construir estratégias de leitura em que o professor adota inicialmente o papel de modelo e visa consciente e sistematicamente que o aluno

adquirir autonomia na sua apreensão do texto. Tais estratégias dizem respeito, por exemplo, a compreender a ideia geral do texto, ou a escrever um resumo. Para proporcioná-las ao aluno, o professor poderá recorrer a um guia como "o quê - por que - como - quando", que inclua conhecimentos de diferentes tipos, não só os declarativos, como também os processuais e os pragmáticos.

A partir desses pressupostos, a autora concretiza modos de intervenção, de acordo com os objetivos a que se destinam. Em primeiro lugar considera os chamados microprocessos, que são o reconhecimento de palavras e a compreensão de frases, e os processos de integração, ou seja, como se relacionam as várias frases entre si, e que inferências serão possíveis desenvolver.

São abordados por Giasson (1990) também os chamados macroprocessos, aqueles que dizem respeito à compreensão do texto enquanto um todo. Inseridas nesse item dos macroprocessos, estão presentes as questões de ideia central e resumo, e também as estratégias apropriadas à compreensão de textos de tipo narrativo ou de tipo formativo/descritivo. Em seguida, são discutidos os processos de elaboração, as ideias extraídas ou reconstruídas a partir do texto são elas próprias ponto de partida para novas leituras. Previsões, imagens mentais, respostas afetivas, raciocínio e a integração do texto lido na base de conhecimentos anteriores, todos esses constituem processos de elaboração.

A ideia de metacompreensão, ou o conhecimento - adequado ou errôneo - que cada leitor tem sobre o próprio processo de leitura e de compreensão. As ideias de que cada um dispõe sobre um determinado conceito psicológico podem ser determinantes para a maior ou menor facilidade em executar uma tarefa concreta. Por exemplo, se eu souber que é mais fácil reter os números de telefone agrupando os algarismos, será com menos esforço que aprenderei números novos (GIASSON, 1990).

Um aspecto de destaque relacionado ao fator cognitivo, apontado pela autora, é o lugar das perguntas no ensino da compreensão na leitura. Essa ideia de que questionar o aluno a propósito do texto pode servir à compreensão, está muito afinada à proposta de trabalho de leitura de curtas-metragens de animação relatada nesta pesquisa, pois durante toda aplicação das atividades de leitura das obras o professor apresentou questionamentos aos alunos, de modo a instigá-los no caminho de descoberta de sentidos presentes nas animações.

3.3 FORMAR UM LEITOR COMPETENTE

O processo de formação um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (ZILBERMAN, 1998).

Embora pareçam redundantes, tais afirmações refletem a realidade deficiente dos leitores e escritores das escolas brasileiras, que, em grande parte, permeiam a triste situação do analfabetismo funcional.

Sabe-se que um leitor competente é constituído através de uma prática constante de leitura. O trabalho do professor organiza-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Este trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (ZILBERMAN, 1998).

É importante analisar o que é relevante no ato de ler, tendo em vista que ato de ler é o processo de “construir significados” a partir do texto. Isto se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a compreensão do leitor da posição do autor, maior será a probabilidade de êxito na leitura, além da capacidade de leitura de mundo, relacionando-se o texto com seus conhecimentos gerais. O professor promoveria o encurtamento entre os elementos textuais e os conhecimentos que o leitor tem do que está lendo. Assim, passa a aproximar o leitor do texto, incentivando-o a ler cada vez mais, pois a leitura passa a ter significado, extrapolando a mera decodificação (GNERRE, 1985).

Durante o processo de leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Destarte, o texto atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou ainda tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas lendo o mesmo texto, podem

entender mensagens diferentes porque seus esquemas cognitivos e o conhecimento de mundo são diferentes (JOLIBERT, 1994).

A partir dessas assertivas, pode-se concluir que o trabalho de leitura tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das ideias presentes no texto, buscando de forma consciente e reflexiva pelos elementos de sentido. É muito importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que vive, no universo que o cerca.

É, portanto, necessário que um trabalho de leitura aborde toda a diversidade textual em circulação na sociedade, enfoques diferentes de interpretação e proporcione o desenvolvimento de estratégias e habilidades para incentivar a leitura, permitindo que o leitor amplie suas capacidades de inter-relação com o texto, seus significados e todo o universo ao seu redor.

3.4 A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com os Planos Curriculares Nacionais, o domínio da língua escrita e oral é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, e produz conhecimento (BRASIL, 1998).

Os educadores poderiam, portanto, buscar formas variadas de propiciar um bom desenvolvimento da língua, em que a ação pedagógica seja voltada à realidade do aluno, por ele trazer consigo uma aprendizagem iniciada no processo social e familiar.

Seria interessante criar a consciência de que, mais que ensinar, é preciso apenas que o professor não impeça a criança de aprender, que não deixe que se perca, no cotidiano escolar, a curiosidade natural das crianças (MARIA, 2005).

Pode-se afirmar também que, como aponta Freire (2003, p. 47), "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."

Com base em tal perspectiva de construção de sentidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, há que se pensar sempre no texto como ponto de partida para quaisquer estudos linguísticos. O texto é para o aluno o veículo de inserção em seu contexto social, e meio para análise da língua em uso real na sociedade.

Tendo em vista também que as atuais teorias da linguagem, e as próprias orientações do Ministério da Educação, recomendam o texto como ponto de partida para os estudos da língua, e não mais apenas frases isoladas, é importante sempre partir de uma perspectiva textual em nossos estudos.

O texto é a unidade de análise. Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem, diante de si, feita de som, imagem, sequências com uma extensão, com começo, meio e fim (ORLANDI, 2005).

Em relação ao texto, pode-se refletir que seu sentido é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. Realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006).

Tendo em vista todas essas assertivas, fica clara a centralidade que ocupa a formação de leitores e escritores eficientes e competentes em todo o processo de educação do indivíduo inserido no ambiente escolar.

3.5 LEITURA E LETRAMENTO VISUAL

Como esta pesquisa relata a abordagem de um gênero discursivo visual, o curta-metragem de animação, apresenta-se neste capítulo uma abordagem de leitura em textos não verbais. Questões de significado atuais incluem modalidades que vão do código linguístico tradicional, passando pelo visual, gestual, espacial proporcionando uma tendência multimodal ao ensino-aprendizagem. Essas

modalidades são delimitadas pelas tecnologias da informação, bem como pelas características da sociedade pós-moderna, a qual privilegia a fragmentação e a diversidade, além de visar a instrumentalização dos alunos para atender às demandas dessa sociedade.

Conforme Pennings (2015), o letramento visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. É abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Atualmente, apesar do grande uso da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos.

É possível argumentar que a utilização da imagem socialmente está ainda bem distante do que poderia ser feito academicamente. Sem dúvida, em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre os próprios alunos, para os quais o letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. Porém, a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto.

A intenção, na verdade, é justamente trabalhar uma abordagem de criação de significados tendo a imagem em destaque, ou seja, a imagem é o texto, e o escrito pode ser utilizado apenas para desfazer ambiguidades, acrescentar informações e enriquecer o contexto da mensagem pretendida pelo autor. Entender o conceito de texto para além do linear costuma surpreender os alunos, presos a conceitos mais conservadores de texto.

Como aponta Oliveira (2003), é comum que com a utilização de quadros famosos, gravuras, cinema etc. para demonstrar o que se pretende com a abrangência do conceito de texto e de leitura, a recepção seja com certa incredulidade, até certo desdém, pelos alunos.

É possível ao aluno uma certa percepção no olhar para ler as imagens sob uma perspectiva mais cuidadosa e sensível, a qual lhe forneça a visão de que, como afirma Kress e Van Leeuwen (2000, p.200) as imagens também

produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotados de mensagens organizadas e estruturadas. A sociedade atual, tecnologicamente avançada, e em constante transformação, coloca constantemente em questionamento nossas crenças, métodos e objetivos em relação à educação. Dessa forma, uma pergunta pertinente refere-se ao tipo de ensino-aprendizagem ao qual devemos expor nossos alunos para que possam conviver e competir de forma positiva e bem sucedida nesse contexto.

O ensino/aprendizagem sob a ótica de uma prática crítica revela-se como uma das facetas da resposta que buscamos e tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino. Em relação à leitura, a partir de um conceito amplo de letramento crítico (Lankzheer e Knobel, 2003; Cope e Kalantzis, 2000), é cada dia mais evidente que é necessário preparar os alunos para construir significados que vão além do simplesmente denotativo, pois ao aluno será exigido também ler o conotativo; ler o dito, mas saber perceber o valor do que foi omitido, apontar motivos, avaliar, perceber intenções, ou seja, fazer inferências e tirar conclusões acerca do que foi lido, com a clara intenção de atuar sobre situações, visando à sua transformação, tanto em meio monomodal, no texto linear tradicional, quanto, e cada vez mais, no meio multimodal.

Letramento crítico, segundo Morrell (2002), é a habilidade não somente de ler e escrever, mas também de avaliar textos a fim de entender a relação entre poder e dominação que se encontra nesses textos. A pessoa criticamente letrada pode entender o significado socialmente construído embutido nos textos, como também os contextos político e econômico nos quais os textos estão inseridos. Pode-se dizer que o letramento crítico pode levar a uma visão de mundo de emancipação e transformação social.

Atualmente, a perspectiva crítica se relaciona com uma abordagem construtivista que enfatiza uma participação questionadora, mesclada de competências colaborativas, que valoriza a diversidade e entende a sociedade como uma metáfora caleidoscópica de perspectivas e interpretações. Segundo esse pensamento, o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem em grande parte do contexto cultural em que os espectadores estejam inseridos. Buscando construir junto com os alunos os alicerces de significados que privilegiem um posicionamento crítico de mundo,

busca-se também o fortalecimento de um contexto no qual os leitores percebam a imagem como um modo de representação que pode e deve ser interpretado segundo a perspectiva do indivíduo (LANKSHEAR, 1997, p.45).

Há também uma definição de leitura crítica que inclui a avaliação da autenticidade e validade do texto, seja tradicional ou eletrônico, bem como a opinião que se tem sobre ele. O contato com questões controversas é fundamental para que o leitor seja capaz de assumir uma postura crítica, e entender o significado implícito, como também o explícito. O leitor deveria conseguir avaliar a fonte de onde o texto provém, diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê, ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito e, finalmente, concluir se o autor abarcou todos os fatos apresentados (BOND; WAGNER, 1966; SPACHE, 1964).

A criação de tais significados, que até há pouco tempo só focavam o texto monomodal, escrito e linear, passou a abranger também outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, que trabalha o linear, mas também o não linear, a sentença, mas também a imagem, considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas, mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas de hipertexto.

Dessa forma, texto é percebido agora como multimodal do ponto de vista de significado. O mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes formas e comunicado através de diferentes meios, conjuntamente ou em separado. O texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios linguísticos do texto verbal.

No texto escrito, verbal, há apenas o nível do linear, e não dispõe de recursos que possam explicar as funções comunicativas de outros itens recém incorporados aos conceitos de texto e leitura. A comunicação multimodal opera segundo princípios de significado comuns realizados de diferentes modos e baseadas em maior ou menor grau nas teorias de Halliday (1985).

Conforme apresenta Lemke (1998), a comunicação humana geralmente se utiliza de recursos de sistemas de significado múltiplos, que se combinam de acordo com princípios de funcionamento e criação de significados. As

funções de representação, orientação e organização, que são enfatizados diferentemente, em diferentes graus, em qualquer sistema significativo e corresponderiam aproximadamente às metafunções linguísticas de Halliday (1985): respectivamente, ideacional, interpessoal e textual.

Do ponto de vista visual, por exemplo, Lemke (1998) afirma que a função representacional indica o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja exposto, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.

A função orientacional posiciona o espectador em relação à cena, como, por exemplo, a intimidade, distância, superioridade, subordinação, credibilidade e importância, estabelecendo algum tipo de orientação avaliativa do produtor/interprete em relação à cena propriamente dita, seja trágica, cômica, normal ou surpreendente, e o faz também em função do espectador/leitor, como em situações de solidariedade, antagonismos, deferência ou condescendência, bem como em relação a outros possíveis pontos de vista e imagens semelhantes do contexto intertextual (LEMKE, 1998).

A função organizacional ocorre quando a construção do significado cria um sistema de relação em que o texto visual se organiza em elementos e regiões por meio de elementos como cores e textura, e que interagem a fim de definir partes e unir, dentro de uma rede de significados, os objetos que são vistos e usados (LEMKE, 1998).

As funções citadas também encontram ressonância no trabalho de Kress e Van Leeuwen (1996), que se constitui de três sistemas principais para análise da interação de significados em imagens (Macken-Horarik, 2004, p.11): sistema de contato (imagens agem sobre o espectador de algum modo, buscando reação ou oferecendo 'informação' visual); sistema de distância social (o espectador é convidado a se aproximar dos participantes representados (distância social de intimidade), a se manter a uma certa distância (distância social), ou manter-se afastado (distância impessoal); e dois conjuntos de sistemas relativos a atitude: dimensão horizontal, a qual cria o envolvimento do espectador (frontalidade) ou separação através da obliquidade, e uma dimensão vertical, que cria uma dimensão de poder entre espectador e participantes representados (hierárquica ou solidária).

3.6 O ENSINO DE LEITURA

A rotina escolar apresenta diversos desafios, dentre eles o acesso ao aprendizado da leitura tem reconhecida importância perante a sociedade. De acordo com Foucambert (1994), o acesso à escrita é a exclusiva ferramenta para o alcance da democracia e do poder individual, este é definido pela habilidade de compreensão da razão das coisas serem como tal. Sendo assim, é possível distinguir o “Poder” dos “poderes”, sendo o primeiro capaz de ir além do que é perceptível, permitindo a exploração das relações além das circunstâncias, situações ou coisas, estando relacionado à transformação; enquanto os poderes identificam-se na representação e compreensão estática e não reveladora da realidade.

Além disso, de acordo com Foucambert (1994), o “Poder” somente pode ser alcançado através da reflexão, distanciamento e teorização do real. Isto é, por meio de uma postura científica frente a sociedade, a qual, nos parâmetros da Ciência propriamente dita, favorecem a modificação da realidade. Entretanto, de acordo com o autor isto somente é praticável por meio do acesso ao processo da construção do saber e não, simplesmente, através da transmissão dos saberes, os quais são repletos de neutralidade e apresentam-se como objetos diversos dos processos que os geram, propiciando a homogeneidade entre os indivíduos que a eles têm acesso. Portanto, questiona-se como é possível possibilitar o acesso ao poder e ao processo de construção do saber. E ainda se somente o acesso a escola é suficiente para garantir o acesso aos processos de transformação da realidade.

Considerando ainda Foucambert (1994), a escola contemporânea permanece intencionada em alcançar o objetivo de alfabetização para ao qual foi planejada após a revolução industrial e que tinha como objetivo, somente, proporcionar o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnicas de leitura e escrita, aspirando ao aprimoramento coletivo deste instrumento de produção para satisfazer às exigências do desenvolvimento do ambiente de trabalho; Estas determinações se limitavam ao automatismo e à repetição das atividades, não sendo requerida uma importante reflexão a respeito delas ou sobre suas consequências e implicações.

Portanto, o acesso à escrita baseou-se exclusivamente no ensino do

código, não sendo necessária uma abordagem complexa e elaborada e o controle pleno da escrita e da leitura, por parte do indivíduo. Em compensação privilegiando-se da semelhança dos alunos, considerando todos em um mesmo estágio cognitivo e como se o desenvolvimento das competências de leitura pudesse ocorrer de forma homogênea entre todos eles. Simultaneamente, ao treino de suas diversas “habilidades componentes”, de forma independente. Este método de alfabetização rejeita o ponto de vista de que a leitura é uma atividade social e compartilhada, que se aperfeiçoam através da própria atividade de leitura e através da interação com competências diversificadas e com subjetividades distintas (FOUCAMBERT, 1994).

Desde o século XIX é exigida uma proposta de alfabetização a escola e á sociedade, na qual são evitadas relações mais complexas entre o escrita e o sujeito-leitor, tornando-se esta um privilégio social de uma minoria, que se transformam em leitores em contradição aos simples decifradores, estes são avaliados como sem sucesso e academicamente falho. Em contrapartida as demandas sociais serem outras nesta época, a escola ainda permanece seguindo uma condição que já deixou de ser adequada. Este processo de alfabetização possibilita através da imersão na escrita, a reflexão e compreensão da realidade e conseqüentemente resulta em objeto de transformação coletiva. Mesmo existindo outros mecanismos de acesso a informação a escrita ainda apresenta-se como o método mais eficaz na obtenção de informação primordial ao cotidiano. Ao ler, o indivíduo constrói significados, elabora questionamentos e rejeita, confirma e/ou reelabora respostas.

Segundo Foucambert (1994), a escrita é o recurso do pensamento reflexivo e somente a familiaridade com ela contribuem para o aperfeiçoamento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diversificada quando comparado aquele proporcionado pela linguagem oral. A construção de opiniões e visão de mundo é proporcionada a partir da escrita. Enquanto a leitura é responsável pela busca desses pontos de vista, questionando, verificando e investigando os meios de elaboração. É necessário o entendimento da leitura como uma atividade social e reflexiva, que proporcionam uma relação crítica, criativa, e libertadora com a escrita, expressando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e estimulando a mudança social coletiva.

Em concordância Smith (1999) e Solé (1998), defendem um ensino de leitura baseada na prática habitual da leitura, dessa forma, o aluno pode estar em

contato com diferentes tipos de textos sociais que se relacionam ao cotidiano vivido por esse leitor e a principal ferramenta de aprendizagem está na habilidade de indagar sobre as coisas do mundo. E ainda diferencia o saber relativo a leitura e a decodificação, pois apenas o acesso a grande quantidade de código não é o suficiente para compreensão de significados do texto, assim como do aperfeiçoamento em entender o que está implícito.

Neste contexto, Foucambert (1994) argumenta que a leitura não se limita a correlação entre letra e som. Isto refere a uma importante discussão sobre qual é a importância da decodificação no aprendizado da leitura e como a instrução forma contribui para este processo, e ainda, sobre a relevância de aprender as correspondências entre letra e som antes da familiaridade com o universo da leitura.

Segundo Solé (1998, p. 52), ler e decodificar não são sinônimos, a leitura depende da decodificação. Dessa forma, para o ensino do código é importante que este seja baseado em enredos significativos para a criança e que proporcionam uma reflexão e não de forma isoladas e descontextualizadas. Assim, este processo de aprendizagem considera as situações sociais na qual a criança constrói a leitura, no ambiente externo ao da escola.

Solé (1998) justifica que a formação do leitor deve contemplar todas as etapas, com destaque ao ensino das estratégias de leitura para cada uma destas etapas. A primeira etapa é baseada no antes, considerando os objetivos de leitura e as predições primordiais do texto. A segunda etapa consiste na enumeração de questionamentos e no domínio da compreensão e a terceira e última etapa esta assentada no depois, ou seja, na construção da informação central e resumo do texto. Neste âmbito da construção do aprendizado da leitura, a autora reflete a respeito de como este processo propicia ao educando auxílio para que ele coordene o seu aprendizado e conseqüente formação do conhecimento. O educador exerce a função de direcionar o aluno, auxiliando o mesmo no processo de aquisição do conhecimento, até que este possa atingir a autonomia da linguagem escrita.

Não obstante, Solé (1998) defende que no ensino da língua é necessário priorizar o aprimoramento da capacidade metalinguística, permitindo a reflexão sobre a linguagem enquanto material de estudo. E ainda, a autora aborda que o desenvolvimento dessa capacidade permite a ampliação do entendimento do código e estrutura da língua. É o acesso a escrita capaz de aprimorar a habilidade metalinguística crescentemente, dessa forma, facilita o desenvolvimento da

competência na escrita e na leitura.

Entretanto, Foucambert (1994) e Smith (1999) afirmam que não é possível o ensino da leitura e que o adulto (pais ou professores) tem a função de facilitador do aprendizado, proporcionando o acesso da criança a uma variedade de textos. Segundo os autores, as habilidades de leitura são aperfeiçoadas através da imersão na escrita e na prática da leitura, não sendo objeto de estudo de modo independente e fora do contexto da realidade social da criança. Sendo assim, conclui-se que os autores citados distinguem a atividade de ensino fundamentada em procedimentos que separam a leitura em suas habilidades integrantes, da atividade de orientação, em que o adulto tem o encargo de possibilitar a aprendizagem desta atividade. Nesta proposta, o adulto, possibilita a inserção da criança no universo da escrita e da leitura, tendo o hábito de ler para ela e indicando como estes textos podem ser úteis em seu cotidiano com a finalidade dela associar os significados.

De acordo com Smith (1999), a criança consegue interagir com este mundo apenas quando entende o significado, essa compreensão e o entendimento das diferenças entre linguagem oral e escrita são elementos fundamentais para garantir o aprendizado introdutório da leitura. Conforme o autor, apenas o acesso com a escrita funcional e significativa, a exemplo de anúncios publicitários, embalagens e placas, pode fornecer recursos adequados para a formação na leitura. Ele defende que o hábito de leitura pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades que a compõem, não sendo estes objetos de ensino.

Foucambert (1997), considerando os aspectos políticos, afirma que o processo de compreensão aprendido da leitura apenas é alcançado quando o aluno percebe o potencial transformador que somente a escrita contém e um poder libertador, pois somente esse tipo de interação permite alterar a forma de ver o mundo, possibilitando a teorização da experiência cotidiana e reorganização dos fatos. Neste contexto o autor apresenta um “projeto de leiturização”, este atribui a responsabilidade a escola e aos educadores, mas também cabe a outros setores da sociedade como grupo familiar, empresas, associações de bairro e bibliotecas. Além disso, o autor argumenta que a leiturização inclui especialmente os não-leitores alfabetizados, que causado pelo afastamento da linguagem escrita podem resultar em iletrados ou analfabetos funcionais ou iletrados.

Contudo, Foucambert (1994) destaca que, a leiturização seja eficaz

é necessário manifestação de dois movimentos sociais, o primeiro com relação a para que este projeto de leiturização se efetive, faz-se necessário o surgimento de dois movimentos sociais: um de reelaboração da escola e outro de não limitar a leitura ao ambiente escolar. Portanto, é preciso uma interferência nos movimentos de educação popular e uma real revisão das posições políticas. Enquanto esta necessita da tomada de consciência por parte dos integrantes da sociedade a respeito do valioso poder transformador da leitura.

Kramer (2001) também considera que o desenvolvimento da figura reflexiva da língua e conseqüentemente o acesso à alfabetização, à leitura e à escrita é uma garantia de cidadania, sendo assim, faz-se necessário o envolvimento da sociedade com projetos que vislumbrem a democracia e à equidade social. Considera ainda que o ambiente escolar não é o único responsável pelo engajamento nas transformações sociais. O autor ainda argumenta sobre a necessidade da elaboração e implementação não só de um projeto econômico como também de um projeto de emancipação cultural tanto na escola como fora dela, que permita a comunicação das pessoas com o patrimônio cultural produzido pela humanidade nas diversas áreas de conhecimento. Sendo assim, propõe um acesso a leituras variadas, além da linguagem escrita, utilizando as outras expressões como dança, fotografia, escultura, pintura, música, entre outras.

Kramer (2001) ainda destaca outras duas ações a serem implementadas dentro da escola, como melhores salários e condições minimamente apropriadas a para o trabalho e dos educadores, além de projetos de educação progressiva dos professores, que são os indivíduos de maior relevância no âmago das transformações, apesar se não ser o único.

Neste processo é importante que o professor, assim como o leitor-aprendiz, tenha acesso ao poder da escrita durante a formação inicial ou continuada para participar ativamente da mudança na perspectiva da prática da leitura. A intimidade do professor com a escrita habilita este profissional nas escolhas adequadas de abordagem em sala de aula. O domínio desses conceitos teóricos pelo educador leva a ampliação da compreensão, através da reflexão e distanciamento da realidade, refletindo na expansão de ações efetivas. A formação do professor esta diretamente relacionada a formação do leitor, permitido a seleção de ferramentas adequadas para a intervenção e transformação no aprendizado do educando. Porém, muitas vezes os cursos de formação que vem sendo aplicado aos

educadores não propiciam esse poder, muitas vezes abordando a leitura apenas forma técnica e mecânica (FOUCAMBERT, 1994)

Kramer (2001), com base na relação entre vivência familiar, social e acadêmica dos professores e a formação deste como sujeito-leitor, destaca a relevância em implementar uma cultura de formação efetiva de professores que forneçam condições temporais e espaciais, como grupos de estudo, sala de leituras e bibliotecas, propiciando uma visão da leitura menos mecanicista, evidenciando a face artística e estética da leitura, transformando esta em uma atividade prazerosa.

Smith (1999) e Solé (1998) concordam que os métodos de ensino muitas vezes são desenvolvidos por teóricos que estão distantes da prática de ensino, e não contemplam a realidade da sala de aula, mas que passa pela mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta, no entanto, a produção de novos métodos não solucionam as deficiências na formação do leitor nas escolas. O professor necessita compreender a leitura como objeto de conhecimento, entendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, por conseguinte, é importante um projeto de formação continuada de educadores, que auxilie na familiarização e aplicação deste objeto, reconhecendo o conhecimento pedagógico prévio.

Conforme Solé e Coll (1999), o conceito construtivista de ensino, as teorias ou referenciais explicativos permitem ao educador a reflexão e avaliação da realidade escolar e da prática pedagógica e as respectivas variáveis. Estas tem a atribuição de ferramenta de resposta aos problemas identificados pelo professor o processo de ensino e da aprendizagem, possibilitando a integração das soluções em um todo coerente e significativo. O referencial teórico ou explicativo deve estar associado aos aspectos da cultura, aprendizagem, ensino e desenvolvimento, considerando a função social da escola e as consequências sobre o indivíduo. Assim, esse embasamento teórico permite ao professor entendimento das questões que extrapolam o ambiente de escolar. É necessário o entendimento de como e quais os fatores determinantes para o aprendizado da leitura e quais são os empecilhos para a implantação de um projeto eficaz na escola ou da sua ausência sobre as transformações sociais.

A atitude positiva do professor, agente de transformação do ensino da leitura, é de grande relevância no desenvolvimento de capacitação a leitura entre

os alunos, direcionando-os através da motivação contínua e do envolvimento afetivo desta prática. O aspecto afetivo desta aprendizagem quando implementado e incentivado adequadamente em sala de aula, conduz ao envolvimento dos alunos com a leitura e facilita o entendimento do código.(Cramer, Castle, 2001; Dwyer e Dwyer, 2001).

De acordo com Foucambert (1994), Cramer e Castle (2001) e Dwyer e Dwyer (2001) consideram que o professor é o maior envolvido na transformação do aluno em leitor e que o processo de aprendizagem não é limitado a compreensão do código, mas é construído com a integração dos aspectos culturais e sociais, sendo o professor um mediador importante deste processo. Além disso, consideram a transformação psicológica, cognitiva e individual ocasionada pela leitura.

Dwyer e Dwyer (2001) argumentam que a transformação educacional pode ser pontual, limitando-se à sala de aula onde haja um clima de valorização pessoal e uma perspectiva positiva frente à habilidade individual de aprender, auxiliar professor neste processo. O educador, neste âmbito apresenta-se como aquele que proporciona um modelo de leitura para o aluno, servindo-lhe de exemplo, principalmente nos casos em que os alunos não são estimulados no ambiente familiar.

A escola tem o compromisso de elaborar e implementar os objetivos relativos ao ensino da leitura, como o aumento do número de leitores capazes e ainda, o crescimento quantitativo de indivíduos que apresentem motivação e afeto frente a prática da leitura, a fim de torná-la satisfatória e habitual no decorrer da vida e assim mudar a visão de obrigatoriedade e tédio da atividade (NELL, 2001).

Apesar de Cramer e Castle (2001) considerarem a importância dos aspectos afetivos no aprendizado da leitura reconhecem, ressaltam que os professores mesmo cientes da relevância destes fatores no desenvolvimento da habilidade leitora, têm uma formação muitas vezes deficientes neste aspecto em particular. Dessa forma, se o fator afetivo, é o fundamental no curso das mudanças do ensino e aprendizado da leitura, então, faz-se necessário estabelecer condições adequadas para aplicação efetiva deste conceito na prática de ensino.

3.7 ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA

As estratégias podem servir como referencial aos procedimentos que regulam as atividades das pessoas, pois levam a seleção, avaliação, persistência ou abandono de determinadas ações a fim de alcançar a meta proposta. Estas podem ser caracterizadas pela ausência de detalhes ou definição integral do curso de uma ação. Embora arriscadas, podem guiar na direção mais adequada a ser seguida. Sua efetividade consiste justamente nisso, no fato de serem autônomos de um âmbito particular e poderem se universalizar; em contrapartida, a contextualização para o problema concreto faz-se necessário para garantir a eficiência da aplicação da estratégia.

Como características fundamentais das estratégias destacam-se o fato de que envolvem autodireção, a existência e consistência de um objetivo e autocontrole, ou seja, a coordenação e apreciação do próprio comportamento em relação aos objetivos que o direcionam e oferecem a possibilidade de modificá-lo quando necessário.

Segundo Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora exigem procedimentos mais complexos do ponto de vista da elaboração intelectual e compreensão, que pressupõem objetivos a serem realizados, assim como o planejamento das ações que propiciem meios adequados para atingi-los, assim como sua apreciação e possível modificação. Solé considera ainda que essa afirmação tem várias implicações e duas se destacam entre elas, a primeira consiste em que as estratégias de leitura são procedimentos e eles são conteúdos de ensino, dessa forma é necessário o ensino de estratégias para a adequada compreensão dos textos. Estas são habilidades que não se desenvolvem simplesmente, mas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. A segunda envolve a caracterização da mentalidade estratégica que consiste na capacidade de exposição e análise dos problemas e a versatilidade para encontrar soluções. Sendo assim, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, os alunos constroem a leitura, com o uso de procedimentos abrangentes, que possibilitem a transferência, sem maiores dificuldades, para situações de leitura múltiplas e variadas.

As publicações que abordam a perspectiva cognitivista/construtivista da leitura corroboram em aceitar que, quando se possui uma satisfatória habilidade para a decodificação, a compreensão da leitura é resultado de três condições. A primeira esta relacionada à clareza e coerência do conteúdo textual, da proximidade ou conhecimento da sua estrutura e do nível razoável do seu léxico, sintaxe e coesão interna. Em segundo lugar correlaciona que o grau de conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto, ou seja, da perspectiva do leitor possuir os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto. A terceira aborda as estratégias aplicadas pelo leitor para intensificar a compreensão e a recordação da leitura, assim como para identificar e compensar os possíveis erros ou falhas de entendimento, dessa forma o leitor constrói a interpretação do texto a partir da consciência do que entende ou não (PALINCSAR, BROWN, 1984).

Em geral, as estratégias de leitura são aplicadas inconscientemente pelos leitores, o ato da leitura requer que o processamento de informação ocorra de automaticamente. Todavia, quando o leitor depara-se com algum empecilho como uma frase incompreensível, um desfecho inesperado, uma contradição as expectativas, uma página fora de ordem, que torna dificulta a compreensão é necessário abandonar o estado automático (BROWN, 1980; PALINCSAR; BROWN, 1984).

Assim, é necessário a solução do problema identificado, dedicando processamento e atenção adicional, além de tomar ações que propiciem o melhor entendimento, como a releitura do contexto da frase; exame das premissas em que se baseiam as previsões do leitor em relação ao que deveria ser o final do texto, entre outras. Dessa forma, inicia-se o “estado estratégico”, determinado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma sistemática tornando a compreensão consciente. Portanto, destaca-se a importância do ensino de estratégias de compreensão para formação leitores autônomos, capacitados a enfrentar com inteligência textos de natureza diversificada, muitas vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos (SOLE, 1998).

A formação de leitores autônomos corresponde a formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Sendo assim, quem lê deve ter habilidade suficiente para de questionar sua própria compreensão, estabelecer relações entre a

leitura e o conteúdo do seu acervo pessoal, interpelar sobre seu conhecimento e transforma-lo, instituir parâmetros gerais que possibilitem a transferência do aprendizado para contextos diferentes. As estratégias permitiriam que o aluno idealize a tarefa geral de leitura e sua própria localização, motivação, e disponibilidade frente a ela. Isto facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê, além da tomada de decisões adequada em relação aos objetivos propostos. As estratégias são responsáveis por auxiliar o leitor a definir diversos caminhos quando encontra algum problema durante a leitura (SOLÉ, 1998).

O entendimento pleno das estratégias de compreensão leitora requer a redução gradativa do controle por parte do professor e aumento da autonomia do aluno, já que este deverá apropriar-se de objetivos de leitura, prever, criar hipóteses, buscar apoio para as hipóteses, identificar e compensar falhas de compreensão. Segundo Solé (1998) com as estratégias de leitura é possível a formação alunos capacitados como leitores ativos e autônomos, capazes de aprender de forma expressiva as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e capacitando-os na aplicação das estratégias em diversos contextos.

Outro aspecto importante na busca pelo desenvolvimento das habilidades de inferência do aluno-leitor é a própria postura do professor frente a este desafio. Pode-se refletir que iniciativas simples na prática docente, mas com real interesse na leitura eficiente do aluno, conduzem a uma compreensão crítica e aprofundada de textos analisados.

Ainda com base nas afirmações de Smith (1999), o professor atua como um facilitador da leitura, pois isso pode determinar se o aluno tornar-se-á ou não um leitor. Os alunos necessitam descobrir sentido na leitura, e o professor pode garantir que a leitura, e sua aprendizagem, faça sentido.

Corroborando tal ideia, sobre o desenvolvimento de competências de leitura, Solé (1998, p.173) afirma que:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados.

Geraldi (2004) aponta para uma atitude de falseamento que pode ocorrer na escola entre professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal situação pode surgir, por exemplo, ao se priorizar atividades como listas de exercício com perspectiva meramente metalinguística, de modo que não haja uma visão contextualizada de linguagem, ou seja, não se pensa a língua em uso, mas se cria uma língua escolar artificial.

As concepções equivocadas de leitura que, por sua vez, fundamentam as práticas de tal atividade em sala de aula, geram no aluno uma incapacidade quase que total de ler verdadeiramente, visto que, infelizmente, tal atividade para ele se limita ao ato de saber pronunciar corretamente as palavras de um texto e encontrar as ideias principais deste sem, no entanto, interagir com os sentidos do texto, impedindo-se, assim, a concepção e a prática da leitura como um processo interativo entre leitor e texto, leitor e autor, construído a partir da recuperação das marcas de sentido implícitas e explícitas no texto.

Dessa forma, a leitura estritamente decodificada bem como o texto encarado como um mosaico de palavras conhecidas e desconhecidas que, no ato da leitura, se agregam a fim de recuperar o sentido, não surtem efeito, ou seja, fazer da atividade de leitura uma simples tarefa linear de recuperação de sentido de palavra por palavra não consiste em uma estratégia eficiente de aprendizagem. Essa concepção de leitura que vai do fragmento para o todo, nas palavras de Coracini (1995), faz com que o aluno tenha a ideia de um texto como sendo um conjunto de palavras, algumas conhecidas e outras desconhecidas que, na leitura, são justapostas pelo leitor em uma somatória que possibilita a construção do sentido textual.

Conforme tais considerações, é necessário que a escola atenda aos anseios e às necessidades dos alunos no que concerne ao ato de ler e ampliação de seus conhecimentos. Deverá, portanto, apresentar estratégias de leitura que possibilitem a competência linguística do aluno em relação ao processo de leitura e compreensão de textos, com criticidade e maturidade, de modo que ele possa criar o hábito e o gosto pela leitura.

3.8 PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LEITURA COMPREENSIVA

Como a proposta de trabalho com o curta-metragem de animação tem como um dos objetivos a elaboração de resenhas críticas, com base na proposta de Solé (1998) de, após a leitura, apresentar um resumo da obra lida, é necessário que se faça também um breve aparato teórico a respeito da escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso, que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral, que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto e sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Este tipo de escritor é capaz de revisar e reescrever o texto (BRASIL, 1998).

Analisando-se a práxis educacional, pode-se inferir que o educador não ensinaria a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. É preciso que ele ofereça aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. Talvez por terem passado por uma escola que não privilegia essa perspectiva, a realidade dos educadores, em grande parte, é diversa. A utilização de tendências pedagógicas mais tradicionais, a partir da codificação, sonorização, estruturação etc., tem a sua importância, e não pode ser deixada de lado, mas é interessante sempre realizar um trabalho em harmonia com a perspectiva dos gêneros textuais presentes na sociedade (COSTA VAL, 1991).

Para aprender a escrever é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, arriscar-se a fazer o possível e receber ajuda de quem já sabe escrever. É preciso que tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, podendo fazer que o aluno produza o texto oralmente através de recontos, figuras de imagens dentre outras formas, mesmo que não esteja “certo”, como prescreve a gramática tradicional (COSTA VAL, 1991).

Na formação de escritores competentes é preciso oferecer textos escritos impressos de boa qualidade e, por meio de leitura, solicitar aos alunos que

produzam textos. Os estudos acadêmicos e científicos sobre produção textual na escola, realizados ao longo da última década, discorrem na base dicotômica de posturas tradicionais de um lado, e formas inovadoras, ou alternativas, por outro. Uma concepção tradicional, que manda escrever, contrapõe-se a uma outra, que objetiva entender os processos de escritas, de como funciona um texto escrito, para poder ensinar. Educadores que se sentem responsáveis por formar produtores competentes de textos, capazes de interagir, pela escrita, em diferentes instâncias interlocutivas, adotam uma postura baseada nessa última concepção (KOCH, 1995).

Segundo uma visão mais tradicional, a produção de textos escolares foi chamada de redação, estabelecendo, na verdade, uma redução da tarefa, do seu processo de criação ao seu produto, ou resultado final. Essa redução não dá conta das muitas especificidades do trabalho de produção textual, que envolve variados tipos de textos e uma quase infinidade de gêneros (GNERRE, 1985).

O trabalho escolar permanece, portanto, desde as primeiras séries, limitado ao ensino de técnicas de redação e, de acordo com Ramos (2002, p. 14) não se apropria das relações de interlocução entre sujeitos. De acordo com a autora, existe uma “força de um interlocutor autoritário”. É uma espécie de interlocutor “virtual”, para o qual o aluno aprende que “deve” escrever. Sabe que, na escola, o professor não tem outro interesse, na maioria das vezes, se não o de detectar e corrigir os erros de redação, principalmente das normas gramaticais.

Em relação à “redação”, a imagem criada pelo estudante resulta do caráter repressivo e atribuição de valores da escola. Ante tal interlocutor, o estudante sente-se impelido a mostrar que ‘sabe’ e a negar sua capacidade linguística. A consequência disso é uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesses casos, o professor não é um interlocutor com o qual o aluno se relaciona e para quem diz algo. O aluno vê no professor a figura daquele que apenas corrige o seu texto (RAMOS, 2002).

Essa situação caracteriza bem as salas de aula do ensino fundamental e médio, e não constitui exclusividade desses níveis de ensino. Na universidade, o que se vê é a manutenção dessa perspectiva. Os graduandos, de modo geral, apresentam dificuldades na produção de textos escritos, compondo peças que apresentam problemas de todo o tipo: concordância, pontuação,

acentuação e ortografia, coesão e coerência e os famosos casos de regência, sem contar a impropriedade lexical (RAMOS, 2002).

Seguido as mesmas orientações, estudos como o que foi realizado por Leal (1992) apontam que o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se construir em espaço dialógico para produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo. Isto aponta indícios de que a forma como se vem trabalhando a produção de texto nas escolas pode estar inadequada, fazendo com que os alunos sintam ainda mais dificuldade em produzir textos e interajam com a escrita.

Quando produzem seus textos, os alunos, inclusive os universitários, esperam uma resposta, uma dialogia, pois não a tendo, seu texto torna-se apenas um texto escrito, ou melhor, uma mera redação escolar. Portanto, se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar), ou o que o aprendiz recebe é um visto que não significa lido e sim “vistoria”, ver se fez ou, ainda, uma nota ou um conceito. Pode-se deduzir que esse sujeito encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. O aluno, ao produzir um texto, espera que o professor entenda o que realmente tentou passar, um momento de trocas significativas, um momento em que a aprendizagem, de fato, acontece (GNERRE, 1985).

Para compreender um texto é necessário que o aprendiz tenha um mínimo de conhecimento organizado sobre o assunto proposto, pois se o aluno não tem esse conhecimento ele poderá ser avaliado de forma inadequada: muitas vezes o aluno não consegue um rendimento nas produções por falta de interação com o tema pedido pelo professor. Para compreender um texto, é necessário entender também que o texto escrito muitas vezes é marcado pela condição histórica e social do produtor, é compreender o produtor para compreender o seu texto produzido. Ou, como afirma Geraldi (1996, p. 28) pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sgnicas se formam como conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizados.

O texto produzido pelo aluno é sempre resultado do que ele sabe, aprendeu e de um conjunto de relações e conhecimentos. Os conhecimentos linguísticos que o aluno possui influenciam fortemente os textos produzidos, por isso a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos de compreensão, isto é, saiba reconhecer textos como instâncias discursivas individualizadas, saiba detectar as marcas desses determinantes para poder realizar a atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992).

É preciso instaurar uma consciência dialógica, que só será possível quando aquele que ensina esforce-se para constituir-se também como interagente. A produção de texto tem o sentido de garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo, é através do diálogo e compreensão que a aprendizagem torna-se cada vez melhor (RAMOS, 1997).

O que precisamos deixar claro é que o “querer dizer” do aluno não pode ser suplantado pelos “quereres” escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz de sua condição de um sujeito que produz textos (GERALDI, 1993).

O professor, diagnosticando os saberes e conhecimentos linguísticos revelados no texto, passa a transformá-los em subsídios para o seu planejamento, isto é, para o que, de fato, precisa ensinar. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona um texto escrito (COSTA VAL, 1991).

Segundo tal perspectiva, é de maior interesse verificar o empenho do aluno quanto à utilização de alguns recursos linguísticos no cumprimento de uma tarefa acadêmica (escolar) específica. Ao cumprir a proposta do professor, parece que o aluno reúne todo o conhecimento que tem sobre escrita e o coloca em função de um texto que produz não para ser lido, mas para ser corrigido. Como sabe que a nota depende do que o professor vai interpretar como um bom texto, uma produção bem construída, esforça-se o aluno nessa tarefa que sabe, é meramente escolar. No seu trabalho, o universitário expõe seus conhecimentos linguísticos e procura “agradar” ao professor. Assim, pode até cometer certos erros gramaticais ou algumas impropriedades textuais, visto que se perde do foco a relação interativa e concentra-se na atividade mera e exclusivamente escolar: produzir um texto para nota (GNERRE, 1985).

É preciso entender que, na escola e, por extensão, na universidade, o texto produzido pelo aluno, no cumprimento de uma tarefa solicitada pelo professor, raramente cumpre um papel interlocutivo, isto é, não se escreve para que o outro leia e interaja com o produtor do texto. A função que se dá à produção é a de poder demonstrar aquilo que se sabe para alguém que deseja saber-lo, ou para alguém que deseja medir o quanto o outro sabe (RAMOS, 1997).

Neste sentido, uma orientação teórica adequada seria a de Geraldi (1993, p. 135), ao considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem”. Conforme Geraldi (1993, p. 135), na produção dos discursos, o sujeito articula, em tempo e espaço, um ponto de vista sobre o mundo. Assim, para se produzir um texto que faça sentido, esse sujeito precisa reunir cinco condições, sem as quais, não será capaz de interagir e se fazer entender. Trata-se de ter o que dizer, ter um motivo para dizer o que se diz, ter para quem dizer, que o produtor se constitua como locutor, como autor mesmo do próprio texto e se escolham as estratégias para realizar a tarefa.

Dessa forma, segundo as perspectivas apresentadas e defendidas, a produção de textos, extrapola a mera redação de algo escrito para um fim valorativo no âmbito escolar e passa a ganhar o status de um texto realmente com peso significativo, um texto eficaz, com valor intrínseco, produzido não por um aluno reprimido, mas por um escritor competente.

4 A VÍDEO-LEITURA DE CURTAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE INFERÊNCIA

4.1 O CINEMA E A EDUCAÇÃO

Educação e cinema possuem uma proximidade por variadas razões. Dentre elas destaca-se o fato de que a educação possibilita a criação de condições para uma “leitura” crítica do cinema e sua produção cinematográfica. Em contrapartida as obras fílmicas possuem referências que contribuem com a educação, quando esta tem a finalidade da formação estética dos sujeitos.

Para Martins (2002) o cinema proporciona divertimento, ao mesmo tempo em que amplia a percepção do espectador, pois estimula a identificação de ideias que não se apresentam de forma explícita. Além disso, considera que a pluralidade de temas, conceitos e interpretações, possibilita a interação entre diversas áreas do conhecimento e oferece interdisciplinaridade a esse processo, e ainda, permite a criação e desenvolvimento de metodologias de ensino variadas baseadas em sua linguagem, intervindo na formação dos alunos no exercício da cidadania. Portanto, o cinema pode ser utilizado como recurso didático desde que aplicado um método de leitura de seus elementos constitutivos, tais como: “técnicas de produção, grupos sociais que interagem em sua elaboração, a política e a sociedade que o produz e o consome, considerando todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas”.

É relevante a compreensão de que esses elementos constitutivos tornam as obras cinematográficas um aparato cultural, que possui um texto visual correspondente, assemelhando-se a de um todo texto escrito, através da apreciação apurada de elementos como linguagem, sintaxe e discurso, possibilita a aprendizagem das determinações essenciais da obra. Portanto a análise crítica de cinema depende da correlação entre os elementos que o sustenta, dentre os quais se destaca a assimilação dos fatos narrativos, tanto os explícitos, quanto os implícitos (MARTINS, 2002).

A utilização de obras cinematográficas como recurso pedagógico na educação é factível e atrativo, contudo, é importante avaliar como este recurso vem sendo aplicado no âmbito escolar. Devido ao seu caráter complexo, o entendimento da linguagem de cinema não é instantâneo e sim um processo, dessa forma faz-se necessário avaliar como professores e alunos têm aplicado esses recursos didáticos. Neste segmento, Novaes (1988) afirma que como processo, essas abordagens envolvem a perspectiva do produtor da imagem assim como a do espectador que as recebem.

Assim como considerou Loureiro (2006), ao destacando que a leitura cinematográfica faz parte de um processo passível de avaliação por diversas perspectivas, entende que “a análise de filmes pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional à medida que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos” (LOUREIRO, 2006). Na mesma perspectiva Duarte (2002), defende a importância do papel do cinema na construção cultural da população e que a prática de assistir filmes é um hábito comum as diversas classes sociais, especialmente na zona urbana, sendo assim, é inegável a presença do cinema no cotidiano dos alunos.

Teixeira e Lopes (2003) que desenvolvem o trabalho “A escola vai ao cinema” destacam que assim como a literatura, outras artes como a pintura, a música e o cinema podem ser instrumentos para exploração de problemas existenciais. Portanto é fundamental ter precaução na integração desejada e necessária entre cinema e educação para que não seja aplicado apenas como um instrumento pedagógico. A escola tem a função de formação e sensibilização das novas gerações para as propriedades dessa linguagem, seja pelo seu potencial aplicado a compreensão de leitura, seja pela função social, ampliando a percepção dos alunos para as dificuldades e riscos da vida (TEIXEIRA; LOPES, 2003).

Coutinho (2002), organizadora da Série Diálogos Cinema-Escola da TVESCOLA, destaca que os filmes não foram criados direcionados a escola com finalidade educativa, que as produções cinematográficas são resultados de manifestações estético culturais, obras abertas, sendo assim não tem uma preocupação educacional. Ressaltando que a educação escolar demanda exigências curriculares de conteúdos, seriação, disciplinas, métodos, horários e que os filmes não foram realizados nesta perspectiva, entretanto reconhece a vocação educativa inerente dos filmes.

A evolução das tecnologias nas últimas décadas vem provocando a revisão dos conceitos contemporâneos dos sistemas educacionais, esse desafio persiste, sobretudo, em decorrência a resistência das escolas às mudanças. Apesar das tecnologias inovadoras se estabelecerem na atualidade com a linguagem audiovisual a educação é fortemente baseada na escrita e oralidade. Isto não diminui a importância da escrita e oralidade, nem mesmo deseja reduzi-las a fatos históricos, mesmo por que a comunicação e a propagação do conhecimento dentre a raça humana antecede a linguagem oral assim como a escrita. A metodologia de aplicação da tecnologia no âmbito escolar é discutível, quando os recursos de imagem e som são reduzidos a segundo plano, de modo que quando disponibilizados em sala de aula, surgem como ilustração, anexo, acessório do texto ou até mesmo mascarando o improvisado na ausência da adequada preparação da aula (COUTINHO, 2002).

Almeida (1994) critica fortemente a escola quanto a deficiência na contínua atualização e destaca a diferença entre cultura e educação. Apesar de considerar o texto escrito como primordial na escolarização e formação das pessoas, Almeida ainda indica que além da desatualização que separa a cultura e a educação, outro e principal fator contribuinte para este distanciamento é inteligência formada através da educação com recursos audiovisuais, pelo volume e qualidade de cinema e televisão a que estão expostos e em menor parte pelo texto escrito. Dessa forma o autor considera importante a utilização dos recursos audiovisuais, já que moderniza a interação e entendimento do mundo.

Entretanto, não se resume apenas a uma ferramenta didática, mas a aplicação do cinema como objeto cultural, proporcionando uma perspectiva da realidade a partir do ponto de vista de diversos diretores e que tem contempla uma linguagem que verbal concomitantemente a uma linguagem não verbal. É incontestável que a influência televisiva e cinematográfica na rotina das pessoas é amplificada pelo grau de realidade aplicado nos recursos de imagens e sonorização em cinema e televisão, o qual correlaciona uma importante assimilação e reprodução de comportamentos e perspectiva de mundo (ALMEIDA, 1994).

Em concordância Pasolini (1990) reflete sobre o trabalho de um literário, que ao registrar uma paisagem pode se restringir apenas ao conjunto de elementos que emocionam ou interessam, entretanto, quando um cineasta retrata o mesmo cenário não é possível ignorar todos os elementos presentes.

Apesar de concordarem com as considerações do cineasta Pasolini, quanto a linguagem singular do cinema, Ferraz e Cavaltanti (2006) consideram que a narrativa cinematográfica não está isento das interferências do processo criativo. Sendo assim o cinema pode atuar como instrumento sociológico, disseminando informações, comportamentos e sentimentos baseadas em uma falsa realidade, presente nestes enredos.

Almeida (1994) afirma que interpretação em cinema não é linear, pois é baseada no processo filmagem, na concepção, na tecnologia e na técnica de determinado momento histórico. Estes fatos indicam uma reflexão cuidadosa a respeito da maneira como as produções cinematográficas produzem determinada situação, que nem sempre reproduzem uma realidade. Portanto, é fundamental que os educadores ponderem que apesar de refletirem as nuances da rotina das pessoas e seus pensamentos, nem sempre a obra fílmica é correspondente à realidade retratada. Isto fica cada vez mais perceptível com a elevada qualidade das tecnologias empregadas nestas produções.

4.2 O GÊNERO DISCURSIVO CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO

Para que se conceitue o curta-metragem de animação enquanto gênero discursivo, é necessário que se faça antes um breve referencial teórico. Bakhtin (2003), ao caracterizar os gêneros, defende que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003) isto é, são formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário.

Apontando para a atualidade dos estudos bakhtinianos, Di Camargo (2009) afirma que o “gênero é uma força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos suficientemente estratificado numa cultura”.

O pressuposto de Bakhtin é o vínculo indissolúvel entre a utilização da linguagem e as esferas de atividade humanas. Nesse contexto, os enunciados podem ser vistos na sua função no processo de interação, estabelecendo uma

interconexão da linguagem com a vida social. Desse modo, a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Dessa maneira, são sempre vinculados ao domínio de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades (Bakhtin, 2003).

Segundo Rodrigues (2005), os gêneros são enunciados típicos que apresentam certos traços regulares que se construíram historicamente a partir das atividades humanas, em uma determinada situação de interação relativamente estável. A autora afirma ainda ser necessário investigar os gêneros a partir de sua historicidade, pois não são unidades convencionais ou apenas estruturas textuais regulares, mas tipos históricos de enunciados (e, portanto, de natureza social, discursiva, histórica, cultural e dialógica).

Para Bakhtin (2003), o gênero discursivo possui três elementos que o definem: conteúdo temático, estilo linguístico e organização composicional, sendo que os dois primeiros são definidos pela enunciação e, por isso, podem ser variáveis, e o terceiro elemento, a estrutura composicional, é invariável, sendo o que caracteriza determinado gênero enquanto tal. Esses três componentes do gênero discursivo estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado”, isto é, um precisa do outro para acontecer e um sempre recorre ao outro.

De tal forma, a partir das proposições de Perfeito (2005) e Rojo (2005), pode-se afirmar que o gênero discursivo possui um contexto de produção, ou seja, autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação. Possui também conteúdo temático, que se refere ao dizível nos textos pertencentes a um gênero (BRASIL, 1997). Além da construção composicional e linguística, que trata da estrutura (o arranjo interno) de textos pertencentes a um gênero e, por fim, as marcas linguístico-enunciativas, que são os recursos linguístico-expressivos do gênero e suas marcas enunciativas do produtor do texto.

Ainda Rojo (2005) aponta que os pesquisadores que adotam a perspectiva de gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, a vontade enunciativa do locutor, isto é, a finalidade, mas também e principalmente e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas do texto, composição e estilo.

Abordando o contexto em que se insere o curta-metragem de

animação, o cinema exerce sobre o público do mundo inteiro um grande poder de fascínio. Sem dúvida, uma das razões desse êxito surpreendente deve-se ao poder de comunicação de sua linguagem. Ela corresponde a uma espécie de linguagem universal que pode ser compreendida por pessoas de origens e faixas etárias diversas. O mundo cinematográfico é mágico, pois no momento que paramos diante da tela, entramos para outro mundo, nos envolvemos com a história, choramos, rimos, e sentimos quase o que a personagem está vivendo.

O cinema é, talvez, a mais semiótica de todas as artes, para isso pode-se retomar as palavras do autor russo: "Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico" (BAKHTIN; VOLOSHNOV,1992). Semiótico é o que o cinema é em sua primeira impressão, na sua primeira forma de análise. Di Camargo (2009) ressalta que ao analisar um filme, primeiro nos damos conta do caráter semiótico, mas, somente após essa primeira absorção dessa realidade que vai ali se desenrolado e se desenvolvendo é que passamos a prestar atenção em detalhe e características mais dialógicas ou intertextuais que estas obras carregam implicitamente em si, como se fossem um código a ser decifrado por caçadores de enigmas, prontos a desvendar ali o seu gênero.

Durante um filme, tanto nosso físico, quanto nosso psicológico é afetado. No final, podemos nos sentir tristes ou alegres perplexos ou indiferentes, com vontade de rir ou chorar. Tudo isso se deve ao roteiro, à direção, ao envolvimento entre os atores do filme e à mensagem que este nos passa.

A respeito da construção composicional e linguística, o processo de animação refere-se a maneira que cada fotograma de um filme é produzido individualmente, podendo ser gerado quer por computação gráfica quer fotografando uma imagem desenhada, ou repetidamente fazendo-se pequenas mudanças a um modelo, fotografando o resultado. Quando os fotogramas são ligados entre si e o filme resultante é visto a uma velocidade de 16 ou mais imagens por segundo, há uma ilusão de movimento contínuo (por causa da persistência de visão). A construção de um filme torna-se assim um trabalho muito intensivo e por vezes entediante. O desenvolvimento da animação digital aumentou muito a velocidade do processo, eliminando tarefas mecânicas e repetitivas.

Sempre com maior progresso do que o cinema tradicional, a animação sempre trouxe aos espectadores uma forma de sonhar e imaginar. Já em 1892 foi projetado o primeiro desenho animado, apoiado na invenção do

praxinoscópio, aparelho com um jogo de espelhos e tiras animadas com lentes e luzes, possibilitando a projeção em uma tela. Émile Reynaud foi quem deu vida ao “Pobre Pierrot” (Pouvre Pierrot), e com seu próprio projetor, coloca no Musée Grevin, em Paris sua nova criação.

Pertencente ao agrupamento da ordem do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), em geral, os filmes de animação de grandes produtoras são computadorizados, mas há também diversas produções independentes ou de pequenas produtoras nacionais de grande valor artístico, que podem se prestar perfeitamente às atividades que serão propostas em sala de aula por este trabalho.

Mais especificamente sobre o curta-metragem de animação, o conteúdo temático é o mais variado possível, mas é comum que exista a presença de conflitos humanos, abordados geralmente com um tom lírico e instigante, manifestado, por exemplo, pela ausência de falas e conseqüente representação gráfica de signos presentes na obra, o que é muito propício ao trabalho de leitura e desenvolvimento de habilidades de inferência.

O contexto de produção, ou seja, o objetivo das produtoras, em geral, é o de apresentar ao expectador uma forma cinematográfica alternativa, que transmita de maneira lúdica e atrativa determinados valores.

Em relação às marcas linguístico-enunciativas podemos perceber que, em geral, os curtas-metragens de animação não apresentam fala das personagens, e se utilizam da linguagem gráfica, das cores, das formas como recursos diferenciados de construção de sentidos.

4.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA NO ENSINO DE LEITURA

É natural que se tome a perspectiva de gêneros discursivos como referência no desenvolvimento do projeto, com atividades e sequências didáticas que explorem ao máximo o gênero cinematográfico em questão.

O trabalho com gêneros do discurso no ensino de língua portuguesa é cada vez mais reconhecido como produtivo e interessante pelo meio

acadêmico e pelos órgãos oficiais de ensino, haja vista, por exemplo, o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais os terem como objeto de ensino, e adotarem a perspectiva de que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. (BRASIL, 1997: p. 23).

Como defende Bakthin (2003),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Seguindo esse postulado, nada mais natural que pensar no uso de gêneros do discurso no ensino de língua nos diferentes graus de educação e campos do saber, como meio de tornar o estudo mais proveitoso pela proximidade com a realidade.

Há dois aspectos essenciais a esse respeito, primeiro, a atividade de análise textual por parte do professor, nessa proposta, prioriza aspectos macrotextuais, como o contexto comunicativo, situação comunicacional, interlocutor, linguagem adequada, mecanismos de textualização, coesão, coerência etc., e não microestruturais, como ortografia, concordância, regência, pronominalização, etc. Não se pode dizer que o segundo seja de importância inferior, mas a análise se pauta criticamente nos textos dos alunos em sua articulação, em seu posicionamento, e não apenas em erros gramaticais. Segundo, a sequência didática requer um envolvimento e comprometimento por parte do professor e dos alunos, pois não se quer trabalhar com o gênero de forma reduzida, mas atingindo sua função e amplitude. Desse modo:

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de fazê-los dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Esse processo é regido por um elemento intencional muito bem demarcado: o ensino dos gêneros discursivos. Quando um agente produtor é instigado a utilizá-los, tem-se em mente que este agente já tem interiorizados os aspectos gerais de sua produção, a macroestrutura textual está formada; no entanto, surge a problemática da concretização do texto. Em suma:

As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionados acima, o produto de uma restauração de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir (BRONCKART, 1999).

A sequência didática é, portanto, um processo de essencial importância no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite uma interação entre vários elementos: professor – aluno – texto. Tal interação possibilita uma mudança de práxis docente, bem como um novo olhar do aluno sobre seu papel no mundo. Nada melhor do que utilizar os recursos da sequência didática, uma das vertentes do Interacionismo Sócio-Discursivo que se detém na avaliação da prática do professor em sala de aula e também desenvolve pesquisas e materiais metodológicos, destinados aos docentes, que possam vir a suprir algumas necessidades do ensino de língua materna. Além de apresentar implicitamente – ou por que não explicitamente? – a linguagem como atividade interativa, abrange o letramento, entendido como práticas sociais da escrita ou da fala.

O uso de sequências didáticas como estratégia no ensino de leitura apresenta-se naturalmente como opção:

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem

maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLE, 1998).

Feito este breve referencial teórico sobre a sequência didática, apresenta-se agora o modelo de sequência didática escolhido para esta pesquisa, o de Isabel Solé. O processo de ensino-aprendizagem com a leitura em sala de aula é exposto por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para antes da leitura a autora destaca algumas atividades, dentre elas, destaca-se o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor.

Sobre as atividades durante a leitura, a autora aponta as seguintes: confirmação, construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura – sobre o tema, autor; construção de conclusões explícitas e implícitas no texto; identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais; dentre outras.

Em relação às atividades para depois da leitura, Solé (1998) arrola as que seguem: elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão; dentre outras.

Nas atividades propostas por Solé (1998), a “pré-leitura” é realizada como um “diagnóstico geral” do texto – o título, tópicos, figuras – e também o uso do conhecimento prévio – de mundo. Uma compreensão da mensagem transmitida pelo texto, uma seleção/organização das informações significantes, uma relação – de confirmação ou não – entre as informações apresentadas no texto e uma análise do “diagnóstico” previamente concebido, são atividades realizadas no decorrer da leitura. Concluída a leitura, é feita uma análise com a finalidade de rever e refletir sobre o assunto lido, em função da importância da leitura, o sentido da mensagem e a constatação de diferentes aceções propostas para o tema. É realizada ainda, uma discussão da leitura – análise e reflexão – acompanhada de um resumo e de uma releitura do texto.

Tais estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura

pretendem ainda, conforme a autora, desenvolver o trabalho de maneira prática na formação de um leitor proficiente, que para atingir o nível de habilidade adequado, no mínimo, dominaria as estratégias e procedimentos essenciais de leitura.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

5.1 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma proposta de abordagem da prática de leitura em sala de aula e desenvolvimento de habilidades de inferência por meio da análise de curtas-metragens de animação. A escolha pelo cinema de animação foi no sentido de apresentar aos alunos uma abordagem atrativa e diferenciada no trabalho com a leitura, ampliando, dessa forma seu conceito de leitura, além de propiciar o uso do cinema em sala de aula de maneira planejada e eficiente no sentido de ensinar os alunos a analisar a obra cinematográfica e buscarem nela os elementos que produzem inferências, o que foi realizado durante a leitura, na aplicação da sequência de leitura. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (1986), é caracterizada como um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em relação a uma ação ou à resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação, ou do problema, estão envolvidos de forma participativa e cooperativa. Tal pesquisa será concluída com a análise de dados provenientes dos textos produzidos pelos alunos, a partir de suas interpretações dos curtas-metragens exibidos em sala de aula.

A constatação de que, dentre as dificuldades dos alunos do ensino fundamental, em turmas de sétimo ano do Colégio Estadual Nilo Peçanha, de Londrina, em consonância com os índices apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), a inferência de elementos textuais implícitos é um dos aspectos que causa maiores danos aos alunos em relação à leitura, por não permitir uma compreensão mais aprofundada e crítica dos textos com que entram em contato, levou ao desenvolvimento de um trabalho que partisse de um

gênero discursivo atraente e visual para a sua abordagem em sala de aula.

Com base nas teorias de leitura e cognição estudadas, de autores como Isabel Solé, Ângela Kleiman, Frank Smith e outros, foi levada à sala de aula, durante o processo de aplicação das atividades, uma abordagem crítica e social de leitura, com a perspectiva sempre presente do papel imprescindível do professor como mediador no processo de construção da leitura.

Foram aplicadas, portanto, em turmas do sétimo ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Nilo Peçanha, de Londrina, Paraná, sequências didáticas com a utilização de obras cinematográficas selecionadas segundo critérios de: curta duração, pois, como as obras duram poucos minutos, sua aplicação é possível no período de uma aula, possibilitando um bom uso do tempo; de estética, pois, proporciona aos alunos o contato com um formato cinematográfico diferenciado do que é comumente veiculado pela grande mídia; conteúdo propício a uma atividade de leitura e interpretação, pois o curta-metragem de animação - por não conter, geralmente, como é o caso das duas obras escolhidas, falas das personagens, além de situações de apreensão do leitor, em jogos de suspense, e uma linguagem de grande lirismo, com as mais diversas técnicas visuais - demanda do espectador/leitor uma boa capacidade de inferir elementos implícitos necessários à devida compreensão da obra.

A proposta de sequência didática, baseada em Solé (1998, p.183-188), foi escolhida por conta de sua simplicidade e versatilidade, além de sua capacidade de adaptação às diversas situações de sala de aula, uma proposta que coaduna bem a um trabalho de leitura de forma dialogada com os alunos, sem a necessidade de maiores formalismos de registro nas etapas da sequência de leitura, algo que se aproxima muito da espontaneidade que se buscou na leitura de um gênero discursivo como o escolhido, visual e de curta duração. A proposta da autora, pautada numa organização da atividade leitora em três momentos distintos: de antes, durante e após a leitura, foi aplicada à leitura dos curtas-metragens de animação “Mr. Hublot”, direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013, e “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, direção de William Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min, Estados Unidos, 2011, obras de grande rigor artístico em sua produção, ou seja, com vários elementos intertextuais, como, por exemplo, a referência ao cinema mudo em “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, além do uso de técnicas

visuais diversas, desde o desenho em duas dimensões, ou o stop-motion (filmagem quadro a quadro de lago inanimado pra proporcionar movimento), até a computação gráfica, demonstrando que ambas possuem uma estética de grande requinte, em oposição ao cinema de grande divulgação, da rota dita comercial, o que se apresenta como dado relevante, pois possibilitou aos alunos, por meio da aplicação das atividades propostas, o contato dos alunos com obras de arte a de interessante valor estético.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Apresenta-se aqui uma sequência didática aplicada a alunos do 7º. Ano do ensino fundamental II, da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina. A proposta, com base em Solé (1996, p.183-188), foi utilizar os curtas-metragens de animação “Mr. Hublot”, direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013, e “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, direção de William Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min, Estados Unidos, 2011, para um trabalho em que habilidades de inferência fossem utilizadas durante a sua leitura.

“Mr. Hublot” narra a história um robô muito perfeccionista, com muitas manias e alheio a mudanças. Certo dia, em sua pacata vida, ele avista uma construção à venda, e logo abaixo percebe um cachorro robô de rua latindo muito em meio a agitação da cidade. No dia seguinte Hublot vê mais uma vez o mesmo cachorro, tremendo com frio e tendo que dormir em uma caixa. Em outro dia um caminhão de lixo passa e leva a caixa em que o cachorro dormia, e Hublot corre para ajudar, mas o cachorro não estava na caixa, então ele decide o adotar. Com isso, a vida de Mr. Hublot sofre algumas mudanças que começam a perturbá-lo. Seu cachorro fica imenso e começa destruir a casa. Por fim, Hublot decide enfrentar seu medo de mudanças e começa a se adaptar a um novo estilo de vida, em uma nova casa.

Esse aspecto da mudança de postura e adaptação a uma nova realidade é algo que se deveria perceber nos resumos produzidos pelos alunos, em uma leitura compreensiva mais apurada, e esse foi um dos elementos que pautou a escolha por esse filme, que também, seguindo a mesma linha de pensamento, apresenta diversas cenas em que há situações de forte expectativa, suspense, por parte do expectador/leitor, de modo que ele necessite inferir significados implícitos para uma boa compreensão. A escolha também se deu pela estética da obra, muito diferenciada e bela, que apresenta, em um espaço-tempo aparentemente do passado, uma visão futurista e tecnológica da sociedade, mesclando passado e futuro por meio de máquinas fictícias, sugerindo alguma referência à obra de Júlio Verne.

Em “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, um jovem escritor, trabalhando em seu novo livro, sentado na varanda de um hotel, é surpreendido por um tornado que começa a levar as palavras de seu livro. Logo após, a ventania ganha mais força e, além de seus livros, o leva também, com todos que estavam por perto, inclusive suas casas. Diante de um cenário de destruição, em um mundo preto e branco, o protagonista começa a caminhar, quando encontra uma menina que é levada pelos ares por livros voadores. Um dos livros o cumprimenta e o convida para segui-lo em um mundo agora colorido. Ele encontra então uma biblioteca com vários livros, os restaura e os distribui a mais pessoas, transformando suas vidas. Começa a escrever também o seu próprio livro. Ao final, Lessmore passa a tarefa de cuidar dos livros e divulgá-los para uma jovem menina. A expectativa de interpretação da obra era que os alunos percebessem o sentido do colorido como representação do papel transformador da leitura.

O filme possui uma clara referência ao cinema mudo, e uma bela estética que se utiliza do desenho em duas dimensões, o “stop-motion” e a computação gráfica. Além do elemento estético, a escolha pelo filme se deu porque, em diversas cenas é possível perceber que elementos visuais são utilizados como metáforas, como representação gráfica de ideias. Um exemplo é a cena da cirurgia em um antigo livro da biblioteca, em que o sucesso da atividade se dá quando a personagem inicia a sua leitura, ou seja, o livro recebe a “vida”, é valorizado e divulgado novamente, pela leitura. Assim como esse exemplo, há outras situações no filme que requerem do expectador/leitor uma maior habilidade de interpretação na leitura.

Relato da atividade de leitura com a obra “Mr. Hublot.”

O curta-metragem tem a duração de aproximadamente 12 min., e foi exibido duas vezes. A primeira exibição sem interrupções, para apreciação dos alunos, uma leitura de contato. A segunda exibição foi efetuada com algumas pausas para inserções do professor, de modo a instigar os alunos a perceberem alguns detalhes importantes para uma compreensão melhor da obra e percepção de elementos a serem inferidos com maior cuidado e profundidade.

Primeiro dia

No primeiro dia, no momento definido por Solé (1998) como antes da leitura, com a intenção de motivar os alunos para as atividades, e esclarecer seus objetivos, apresentou-se, ainda que forma ampla, o trabalho que foi desenvolvido com a leitura dos curtas-metragens.

Neste primeiro momento, o professor dialogou com os alunos para identificar o que eles entenderam por um curta-metragem de animação, e se já haviam tido contato com tal gênero cinematográfico. Apresentou-se aos alunos também a ideia de que leitura é um conceito muito amplo, e que se aplica não só ao texto escrito, tradicionalmente concebido, mas também a outros modos de comunicação imagéticos ou audiovisuais, como é o caso dos curtas-metragens de animação.

Com o título da obra no quadro-negro, a fim de abordar conhecimentos e experiências prévias, de prever e formular perguntas, como defende Solé (1998), o professor indagou aos alunos sobre sua expectativa em relação ao filme, perguntou também o que achavam da ideia de um filme sem falas, apenas com imagens e sonoplastia.

Passando para Início da leitura, foi realizada a exibição do filme na sala de vídeo do Colégio sem intervenção do professor, para uma leitura de contato e apreciação. Ao final da aula o professor dialogou com os alunos sobre suas

impressões do filme, o que acharam do formato visual, da duração, do enredo e outros elementos que foram apontados livremente por eles.

Segundo dia

No segundo dia, logo no início da aula, o filme foi exibido novamente. Este momento estaria, conforme a denominação de Solé (1998), classificado como durante a leitura. Desta vez, foi interrompido pelo professor em alguns momentos-chave, de modo a fazer com que os alunos percebessem melhor alguns momentos da leitura em que a inferência de elementos implícitos é necessária. Foi um momento para recapitular, verificar hipóteses, estabelecer previsões e formular perguntas (SOLÉ, 1998, p. 186). Os momentos a serem destacados são:

_ **Primeiro trecho** até 1min e 20s. Neste momento a personagem mostra uma característica marcante de sua personalidade, ao apagar e ligar a lâmpada várias vezes e arrumar os quadros compulsivamente, o que se repetirá ao longo de todo o filme. Verificou-se com os alunos se haviam percebido esse fato e o que ele representava, e o que se poderia inferir sobre a personagem.



Fig.1 (WITZ; ESPIGARES, 2013)

_ **Segundo trecho** 1min e 56s a 5min e 40s. A personagem vê, por acaso, o cachorrinho. Recapitulou-se com os alunos o que ocorreria posteriormente e se nesse momento já existiam indícios do que aconteceria entre Mr. Hublot e o cachorro.



Fig.2 (WITZ; ESPIGARES, 2013)

_ **Terceiro trecho** 6min e 15s a 7min 40s. Verificou-se se a partir desse momento, o clímax da história, era possível inferir o que iria acontecer com o cachorro e sua relação com Mr. Hublot.

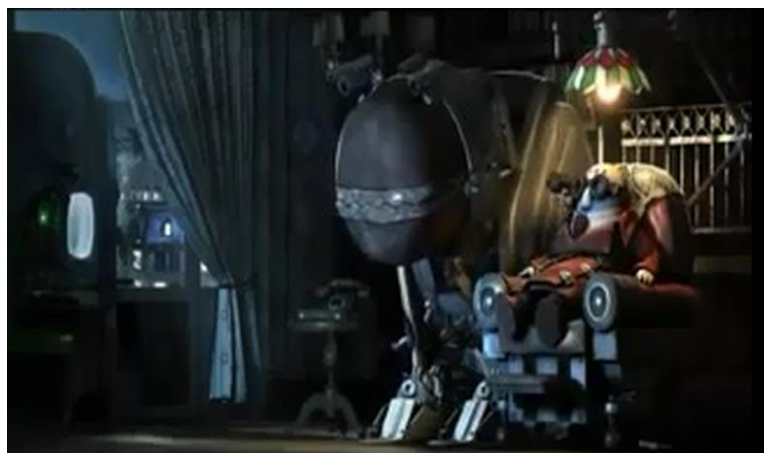


Fig.3 (WITZ; ESPIGARES, 2013)

_Quarto trecho 8min e 40s. A personagem principal aponta uma parafusadeira para o cachorro robô. Verificou-se com os alunos qual a expectativa criada nesse momento. O professor escreveu e traduziu no quadro-negro a expressão “for sale”, que cai da parede do galpão comprado por MrHublot e verificou se os alunos haviam percebido antes esse elemento no início do filme, refletindo que já se tratava de um indício do desfecho do enredo.



Fig.4 (WITZ; ESPIGARES, 2013)

Terceiro dia

Neste momento, definido por Solé (1998) como depois da leitura, foi iniciado o diálogo verificando se na segunda leitura feita do filme os alunos perceberam muitos elementos a mais. Neste momento, com a recapitulação oral da história do curta-metragem, analisou-se, por meio de arguição oral, se os alunos conseguiram inferir algum tema na macroestrutura textual (SOLÉ, 1996, p. 144), como, por exemplo, a disposição de uma pessoa em adaptar-se a novas situações por alguma causa. Só então foi proposta a realização do resumo escrito.

Relato de atividade com “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”

Com esse outro curta-metragem foi seguida a mesma sequência e proposta de trabalho. A seguir, apresentam-se os passos específicos do momento “durante a leitura”, com os trechos do filme mais relevantes para a leitura da obra:

_ **Primeiro trecho** 55s. Neste primeiro momento, antes do furacão, é possível perceber que a personagem principal é um escritor, e o professor indagou aos alunos se haviam percebido esse elemento.



Fig.5 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

_ **Segundo trecho** 2min e 55s. Após o furacão tudo está preto e branco, exceto a personagem, que, porém, assim também fica após as últimas letras do livro esvaírem-se. Verificou-se com os alunos qual a sua impressão com relação a isso, e o que talvez poderia ter sido simbolizado por meio dessas figuras, das letras ao vento, e do colorido da personagem que desaparece.



Fig.6 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

_ **Terceiro trecho** 3min e 55s. Surge uma menina levada por livros voadores, em mundo colorido. A indagação feita foi qual poderia ser a previsão em relação a esse acontecimento. O professor comentou com os alunos sobre a referência ao cinema mudo, haja vista que há uma clara referência a Buster Keaton.



Fig.7 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

_ **Quarto trecho** 5min. Seguindo um livro voador, o protagonista chega, por meio de um caminho fantástico (uma alusão a “O Mágico de Oz”), a uma biblioteca repleta de livros voadores, dos quais passa a ser o cuidador por muitos anos.



Fig.8 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

_ **Quinto trecho** 9min e 50s. Sr. Morris Lessmore começa a escrever um livro, e logo em seguida a atender pessoas interessadas pelos livros.



Fig.9 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

_ **Sexto trecho**. Surge uma menina à porta da biblioteca, recebida por um livro voador. Refletiu-se com os alunos que é possível inferir que ela se tornará a substituta do Sr. Morris Lessmore.



Fig.10 (JOYCE; OLDENBURG, 2011)

No momento “depois da leitura”, instigar os alunos a inferir algum tema na macroestrutura textual, como, por exemplo, a importância e o papel transformador da leitura.

5.3 ANÁLISE DE DADOS

Pretendia-se verificar com a pesquisa desenvolvida, após a aplicação das sequências didáticas com análise e interpretação de curtas-metragens de animação, o desempenho dos alunos participantes em inferir os sentidos implícitos nessas obras cinematográficas, por meio da produção de resumos que demonstrassem sua compreensão das obras.

Os resumos produzidos pelos alunos possibilitaram estabelecer diferentes níveis de análise por eles atingidos, em tênues separações de aprofundamento na compreensão leitora. Como tentativa de estabelecer gradativamente os níveis de análise alcançados, verificou-se que alguns alunos produziram resumos de maneira superficial, pois relatam apenas alguns fatos, com muitas informações irrelevantes para a compreensão da obra; outros alunos apresentam mais detalhes, com fatos relevantes, mas não conseguem associar os fatos a sentidos mais profundos da temática textual; em menor número, alguns alunos apresentam mais detalhes, com fatos relevantes, e desenvolvem traços de associação aos sentidos mais profundos da temática textual; por fim, uma pequena

parcela dos alunos apresenta detalhes relevantes para a compreensão do curta-metragem de animação, e associa os fatos aos sentidos mais profundos da temática textual.

Participaram da pesquisa (54) cinquenta e quatro alunos. Porém, devido às faltas nas aulas ao longo da aplicação das atividades, houve uma variação na produção e entrega dos resumos por parte dos alunos. No sétimo ano A, (27) vinte e sete alunos entregaram o resumo do curta-metragem “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, e (16) dezesseis alunos entregaram o resumo referente à obra “Mr. Hublot”. No sétimo ano B, (26) vinte e seis alunos entregaram o resumo do curta-metragem “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, e (21) vinte e um alunos entregaram o resumo produzido a partir da leitura de “Mr. Hublot”.

Durante a aplicação das atividades, em diálogo com os alunos, antes da produção escrita dos resumos, foi possível perceber como se deu entre os participantes os mais diversos níveis de leitura das obras. Todas as aulas foram gravadas, em arquivos apenas de áudio, para facilitar a análise de dados em relação à oralidade, dado de grande importância para a boa aplicação das sequências didáticas.

A opinião dos alunos sobre o ato de ler, por exemplo, é demonstrada na transcrição de um dos diálogos ocorrido durante a aplicação das sequências didáticas:

PROFESSOR: “A primeira questão que devemos analisar é a seguinte: vocês se lembram de quando falamos sobre a questão da leitura? O que é ler?”

ALUNOS: “Ler uma coisa.”

PROFESSOR: “E o que seria essa coisa?”

ALUNOS: “letras, palavras...”

PROFESSOR: “Então leitura seria ler letras, palavras, ler coisas...”

ALUNOS: “Ler livros, poemas, contos...”

PROFESSOR: “Percebam que quando falamos em leitura é essa ideia que geralmente se tem, ler é ler palavras, letras, ou um texto escrito maior, [...] ler é mais uma questão de atitude [...] Se você assiste a um filme, um curta-metragem, ou

mesmo um texto escrito, há muitas informações ali no texto que não estão nas palavras, estão além [...].”

Verificou-se também que alguns alunos perceberam elementos importantes inferidos nos curtas-metragens, e transmitiram-nos oralmente. Percebemos isso na transcrição abaixo, fragmento sobre um diálogo relacionado a “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, no momento depois da leitura.

PROFESSOR: “O que vocês acharam do curta-metragem? Alguma coisa que vocês perceberam de diferente...”

ALUNOS: “Eles foram passando de geração em geração, os livros.”

PROFESSOR: “E o que mais?”

ALUNOS: “Ele passou por uma fonte da juventude.”

PROFESSOR: “Fonte da juventude? Que fonte seria essa?”

ALUNOS: “A leitura.”

Alguns alunos apresentaram uma dificuldade muito grande em perceber como determinados sentidos do texto estão representados em determinadas imagens e cenas dos filmes. Um exemplo disso é esse trecho de um diálogo que aconteceu também no momento depois da leitura, após a exibição de “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, demonstrando, dessa forma, um grave problema de compreensão do aluno em sua leitura:

PROFESSOR: “Você que disse não entender nada...”

ALUNOS: “É, não entendi porque ele saiu voando, e depois ficou preto e branco, e depois colorido, não faz sentido, não entendi nada.”

Algumas inferências muito pertinentes a uma leitura competente dos textos também foram desenvolvidas por alguns alunos, como no fragmento abaixo, em que o aluno identifica um traço importante da personalidade da personagem protagonista no filme “Mr. Hublot.” O trecho refere-se a um diálogo que se deu no momento depois da leitura, após a exibição de “Mr. Hublot”:

ALUNOS: “Professor, porque ele (Mr. Hublot) fica ligando e apagando a luz?”

PROFESSOR: “Pois é, boa pergunta! Por que será? Será uma mania dele?”

ALUNOS: “Ele é perfeccionista!” (Importante ressaltar que o professor não havia utilizado esse termo, perfeccionista, na retomada oral da obra. Outros alunos também usaram o termo T.O.C., transtorno obsessivo compulsivo, sem que o professor o tivesse mencionado também. Esses dois dados significam que alguns alunos apresentaram uma boa leitura de mundo como suporte importante na leitura e compreensão dos curtas-metragens).

Mais especificamente sobre os dados revelados pelos resumos, resultado das leituras desenvolvidas pelos alunos, foi possível perceber que, no sétimo ano A, os textos produzidos a partir da leitura de “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” revela que, dos (27) alunos que entregaram a produção escrita do resumo da obra, apenas dois conseguiram associar elementos da narrativa como, por exemplo, o mundo antes do contato com os livros ser preto e branco e depois do convívio com os livros passar a ser colorido, representa a importância e o papel transformador da leitura na vida das pessoas. A maioria dos alunos restringiu-se à descrição da sequência de fatos da narrativa, sem preocupar-se em interpretar os sentidos do texto, mesmo com a constante insistência do professor em instigar uma postura crítica e reflexiva em relação à obra e seus possíveis significados (ver anexos).

No fragmento abaixo, retirado do texto de um aluno, é possível perceber como a associação entre o colorido do mundo depois do contato com os livros e transformação na vida das pessoas é claramente explicitada no resumo.

1

Outra menina chega a esta biblioteca e fica colorida também e feliz, ela vai ser igual ele. Na parede está as fotos de todos que já passaram por lá e viveu essa história feliz "no mundo dos livros", inclusive Sr. Morris. Isso mostra que o livro traz vida, cor, amor, companhia. Um mundo sem livro é um mundo sem cor.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Neste outro fragmento, o aluno embora tente relacionar a importância da leitura e de sua promoção a alguns elementos do enredo do curta-metragem desenvolve uma leitura muito literal do texto.

2

e começa a distribuir para outras pessoas, ai chega uma menina e ele passa a ela a responsabilidade de cuidar dos livros. Isso mostra que devemos cuidar dos livros e devemos passar os livros de mão em mão. O vídeo mostra a realidade de abandono dos livros.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Ainda na mesma turma, sétimo ano A, com relação aos resumos produzidos a partir da leitura de "Mr. Hublot", verificou-se que apenas três alunos

¹ Outra menina chega a esta biblioteca e fica colorida também e feliz, ela vai ser igual ele. Na parede está as fotos de todos que já passaram por lá e viveu essa história feliz "no mundo dos livros", inclusive Sr. Morris. Isso mostra que o livro traz vida, cor, amor, companhia. Um mundo sem livro é um mundo sem cor.

² e começa a distribuir para outras pessoas, ai chega uma menina e ele passa a ela a responsabilidade de cuidar dos livros e devemos passar os livros de mão em mão. O vídeo mostra a realidade de abandono dos livros.

conseguiram atingir um nível de compreensão mais aprofundado na leitura do curta-metragem, pois explicitaram o aspecto da adaptação da personagem Mr. Hublot a uma nova condição de vida.

No fragmento abaixo o aluno demonstra em seu texto, pelo título, como percebeu a questão da mudança de vida da personagem. Em seu texto apresenta elementos de inferência quando utiliza o termo econômico, relacionado aos hábitos da personagem principal, como acender e apagar a lâmpada (ANEXOS).

3

O AMOR É VAZ TUDO

O Mr. Hublot era um robô, era baixo, econômico e ele também tinha mania de arrumação. Morava de frente para uma caixa de um cachorrinho e todo dia ele ficava observando o cachorro.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa.

Neste outro exemplo, o aluno aborda melhor a adaptação de Mr. Hublot ao novo estilo de vida desenvolvido para conviver com seu cachorro de estimação. O trecho apresenta uma compreensão de que houve uma mudança significativa. O aluno inferiu o medo de Mr. Hublot e interpretou a mudança de casa como uma mudança de vida, conseqüentemente, como uma mudança em Mr. Hublot. Ele ainda diz: “recomeçar a sua nova vida”, em que se percebe um pleonasma que indica que o aluno percebeu a intensidade da alteração na vida de Mr. Hublot. Não se trata de recomeçar simplesmente, de reiniciar algo já mapeado, mas de recomeçar algo novo. Isso mostra que o aluno percebeu a intensidade da mudança, da renovação, da nova vida, do novo sujeito em que se transformou Mr. Hublot.

³ O Mr. Hublot era um robô, era baixo, econômico e ele também tinha mania de arrumação. Morava de frente para uma caixa de um cachorrinho e todo dia ele ficava observando o cachorro.

4

o Hublot decide adotar. Mas depois que o Hublot adota esse cachorro
 se houve várias mudanças, o Mr Hublot acorda e vê o cachorro crescer
 cada vez mais, a casa está toda desarrumada e ele fica furioso.
 Mas o Hublot decide enfrentar seu medo de mudar e recomeçar a
 sua nova vida.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Este outro aluno também aborda o mesmo aspecto, porém de outra maneira, com um dado relevante a mais: a dificuldade de conceber o diferente por parte de Mr. Hublot.

5

mais e começou a destruir. Então ele decide comprar a
 casa da frente pois era maior para ele foi muito difícil
 se mudar porque ele gostava de tudo do mesmo jeito
 mesmo assim se mudou e seguiu sua vida com seu
 cachorro...

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Interessante perceber que há outros aspectos relevantes, em outros níveis de inferência abarcados pelos alunos em seus textos. Há alunos, por exemplo, que conseguiram fazer a previsão de possibilidades em determinadas cenas do curta-metragem, conforme aponta Goodman (1994), que defende o fato de

⁴ e o Hublot decide adotar. Mas depois que o Hublot adota esse cachorro houve várias mudanças, o Mr. Hublot acorda e vê o cachorro crescer cada vez mais, a casa está toda desarrumada e ele fica furioso. Mas o Hublot decide enfrentar seu medo de mudar e recomeçar a sua nova vida.

⁵ mais e começou a destruir. Então ele decide comprar a casa da frente pois era maior para ele foi muito difícil se mudar porque ele gostava de tudo do mesmo jeito mesmo assim se mudou e seguiu sua vida com seu cachorro...

a capacidade de prever eventos no texto estar diretamente relacionada a uma leitura mais apurada do ponto de vista da compreensão. Quando Mr. Hublot, desesperado pela confusão causada pelo cachorro em sua casa, toma em suas mãos uma parafusadeira, muitos alunos previram que ele estava prestes a matar, desmontar, o animal. Isso foi expresso tanto na oralidade, durante a aplicação das atividades, quanto em alguns textos, como no exemplo abaixo, em que o trecho demonstra o afastamento que o aluno manifesta ao relatar o erro de sua inferência, que o próprio filme provoca, isto é, ele percebe o jogo do suspense.

6

quando ele viu o cachorro, ele levou para sua casa e comessou o cuidar dele, foi passando tempo, ele ficou tão, tão, tão grande que quase destruiu a casa, no meio da noite ele acordou e foi ver, quando ele foi ver ele destruiu a sala inteira, lá ele pegou uma furadeira, Nesta historia a pessoa acha que ele o cachorro fosse desmontado mais ele desmontou os moveis compra um galpão e foi morar com o cachorro.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Em relação aos resumos produzidos pelos alunos do sétimo ano B, a partir da leitura do curta-metragem “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, verificou-se que, assim como na realidade apresentada pela outra turma, o aspecto mais relevante em uma leitura compreensiva, a relação entre o colorido das personagens e o papel transformador da leitura, foi apontado por poucos alunos de forma clara em seus resumos, como o caso abaixo, em que o aluno apresenta um desempenho excelente na leitura do curta-metragem e na escrita de seu resumo, com uma clara percepção de como alguns sentidos são relacionados a

⁶quando ele viu o cachorro, ele levou para sua casa e comessou a cuidar dele, foi passando tempo, ele ficou tão, tão, tão grande que quase destrui a casa, no meio da noite ele acordou e foi ver, quando ele foi ver ele destruiu a sala inteira, lá ele pegou uma furadeira. Nesta historia a pessoa acha que ele o cachorro fosse desmontado mais ele desmontou os moveis compra um galpão e foi morar com o cachorro.

determinados acontecimentos no enredo da obra cinematográfica. É o caso, por exemplo, da representação da leitura e sua importância na vida das personagens por meio da transição do preto e branco para o colorido.

7

Então ele envelheceu. Estava na hora de terminar sua missão. Ele pegou o livro que tinha escrito e os livros o rejuveneceram e o levaram para voar.

A partir daí, ele se tornou como a moça que deu-lhe o livro e o levou a biblioteca. Como ela, ele deu o livro que tinha escrito a uma menina e o livro o guiou à mesma biblioteca na qual agora ela seria dona.

O filme ressalta a importância da leitura em nossa vida, com ela, tudo se torna como que colorido, muito mais alegre. Então, leia sempre!

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

No exemplo a seguir, percebemos como o aluno relaciona, de modo diferenciado ao anterior, o papel transformador da leitura na vida das personagens e sua representação pelo colorido que substitui o preto e branco de todo o ambiente após o contato com os livros.

⁷ E então ele envelheceu. Estava na hora de terminar sua missão. Ele pegou o livro que tinha escrito e os livros o rejuveneceram e o levaram para voar.

A partir daí, ele se tornou como a moça que deu-lhe o livro e o levou a biblioteca. Como ela, ele deu o livro que tinha escrito a uma menina e o livro o guiou à mesma biblioteca na qual agora ela seria dona.

O filme ressalta a importância da leitura em nossa vida, com ela, tudo se torna como que colorido, muito mais alegre. Então, leia sempre!

8

Quando ele foi dormir ele começou a escrever um livro e mais livros. No outro dia ele deu muitos livros p/ as pessoas e elas foram ficando coloridas novamente por que o livro transforma muitas coisas, anos depois ele começou a ficar velho e já estava na hora de partir, e um dos livros que ele escreveu foi dado a uma menina p/ ela continuar a cuidar da biblioteca.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

No fragmento seguinte, é possível perceber como o aluno demonstra ter percebido a mesma relação de significado entre o colorido e contato com os livros, porém, o faz de maneira mais tênue, pois não explica claramente esse processo de transformação, mas valoriza outro sentido menos observado pelos demais: o compartilhamento, a solidariedade.

9

Sr. Morris Lesmore. O furacão levou todos a um lugar sem vida, sem cores, sem vontade de viver. No local onde o Sr. Morris Lesmore estava, ele avistou uma bela moça, voando, pendurada em vários livros voadores, que puxavam-a até o céu, mas antes que ela chegasse até o topo ela lhe deu um livro que o levou a uma enorme biblioteca, chegando lá tudo ao seu redor passou a ficar colorido, e ele se motivou a dar as cores devolta para vida das pessoas. Então todos os dias ele levantava cedo arrumava os livros e os distribuía as pessoas.

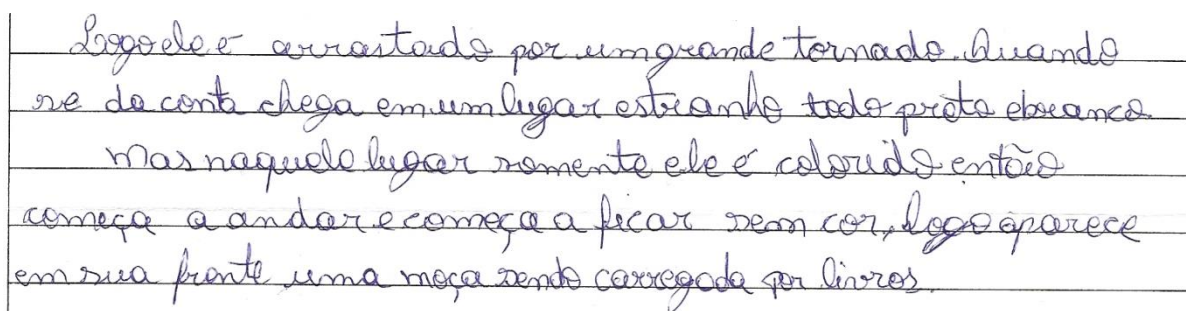
Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

⁸ Quando ele foi dormir ele começou a escrever um livro e mais livros. No outro dia ele deu muitos livros para as pessoas e elas foram ficando colorida novamente por que o livro transforma muitas coisas, anos depois ele começou a ficar velho e já estava na hora de partir, e um dos livros que ele escreveu foi dado a uma menina p/ ela continuar a cuidar da biblioteca

⁹ sr. Morris Lesmore. O furacão levou todos a um lugar sem vida, sem cor, sem vontade de viver. Do local onde o Sr. Morris Lesmore estava, ele avistou uma bela moça, voando, pendurada em vários livros voadores, que puxavam-a até o céu, mas antes que ela chegasse até o topo ela lhe deu um livro que o levou a uma enorme biblioteca, chegando lá tudo ao seu redor passou a ficar colorido, e ele se motivou a dar as cores devolta para vida das pessoas. Então todos os dias ele levantava cedo arrumava os livros e os distribuía às pessoas.

Interessante perceber como a habilidade de inferência manifesta-se em diferentes níveis nos alunos, ou até mesmo não consegue ser alcançada. No exemplo a seguir, o aluno apresenta a questão do colorido, mas parece fazê-lo apenas com a intenção de relatar um fato ocorrido ao longo da narrativa do curta-metragem, e não deixa claro se conseguiu relacionar esse aspecto a um sentido na obra.

10



Logo ele é arrastado por um grande tornado. Quando se dá conta chega em um lugar estranho todo preto e branco. Mas naquele lugar somente ele é colorido então começa a andar e começa a ficar sem cor, logo aparece em sua frente uma moça sendo carregada por livros.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

O aluno que escreveu o texto do fragmento a seguir, pertencente ao sétimo ano, talvez tenha se utilizado do recurso “moral da história”, não solicitado pelo professor, pois gênero fábula é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa de modo geralmente muito intenso ao longo do sexto ano, para relacionar os elementos do texto ao seu sentido, e o faz de maneira clara e eficiente, além de destacar um elemento inferencial importante: a questão do sonho.

¹⁰ Logo ele é arrastado por um grande tornado. Quando se dá conta chega em um lugar estranho todo preto e branco.

Mas naquele lugar somente ele é colorido então começa a andar e começa a ficar sem cor, logo aparece em sua frente uma moça sendo carregada por livros.

Já um senhor de idade, velho e cansado resolve partir onde ele joga um livro para uma menina ter a vida colorida e cheio de sonhos, com muitos livros.

moral da história: Os livros a leitura são essenciais para colorir nossas vidas, e nos dar direito de sonhar.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

A fim de promover a leitura de forma mais ampla, com todos seus sentidos e referências, o professor instigou os alunos a ficarem atentos na leitura do curta-metragem em relação a seus aspectos estéticos, como, por exemplo, a influência do cinema mudo em “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, pois a protagonista é inspirada em Suster Keaton, ator americano contemporâneo a Charlie Chaplin. Também foi lembrado aos alunos que se atentassem a possíveis referências a outros textos. Foi o caso do aluno que escreveu o texto do fragmento a seguir, pois conseguiu inferir a relação de algumas cenas à obra “O Mágico de Oz.” Isso demonstra a importância da questão dos repertórios, dando condições para que as inferências sejam realizadas. Essa intertextualidade que o aluno faz só é possível porque ele tem algum repertório cinematográfico, ou seja, é uma leitura de mundo que corrobora em sua leitura.

¹¹ Já um senhor de idade, velho e cansado resolve partir onde ele joga um livro para uma menina ter a vida colorida e cheio de sonhos, com muitos livros.

Moral da história: Os livros a leitura são essenciais para colorir nossas vidas, e nos dar direito de sonhar.

12

Essa curta metragem começa quando o Sr. Morris está escrevendo seu livro, assim do nada um furacão aparece, puchando a cidade toda e o Morris, depois de uma aventura no furacão ele chega no chão com a cidade (é uma observação a cena do furacão é expirada no magico de OZ) disso Sr. Morre fica preto e branco por causa do livro que foi destruído ^{nulo} assim ele segue o caminho (de novo magico de OZ) daí no meio do caminho vê uma mulher voando com livros voadores, assim ela deixa o livro cair.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Ainda em relação aos alunos do sétimo ano B, seus resumos sobre o curta-metragem Mr. Hublot apontam, em grande parte, para leituras superficiais, que relatam apenas alguns acontecimentos da narrativa, sem referências a eventuais sentidos do texto presentes em suas cenas. No fragmento abaixo é possível perceber como o aluno, apesar de não verificar um sentido mais profundo no fato de “Mr. Hublot” ter que se adaptar a uma nova realidade de vida, consegue inferir uma situação de expectativa criada na cena em que a personagem protagonista parece querer atacar o cachorro, irritado pela destruição causada em sua casa animal de estimação.

¹²Esse curta-metragem começa quando o Sr. Morris está escrevendo seu livro, assim do nada um furacão aparece, puchando a cidade toda e o Morris, depois de uma aventura no furacão ele chega no chão com a cidade (é uma observação a cena do furacão é expirada no magico de OZ) disso Sr. Morre fica preto e branco por causa do livro que foi destruído assim ele segue o caminho (de novo o magico de OZ) daí no meio do caminho vê uma mulher voando com livros voadores, assim ela deixa o livro cair.

13

Com o passar do tempo o "cãozinho" cresce e começa a causar danos na casa de Mr. Hublot e, ele, por sua vez, pega uma furadeira, mas para que será?...
 "Haaa!" Não se preocupe, ele apenas desmontou suas coisas para se mudar à outra casa maior e mais adequada a seu cãozinho.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

Apenas um aluno demonstrou de maneira clara uma leitura do curta-metragem com maior aprofundamento inferencial no que diz respeito a relacionar a mudança de casa e de hábitos da personagem "Mr. Hublot" com um sentido de necessidade de adaptação e mudança de costumes, como se pode verificar logo abaixo.

14

Com o passar dos meses, o cachorrinho cresceu, e a casa de Hublot ficou pequena para eles, então Hublot teve de se mudar para um lugar maior.
 Isso nos ensina a cuidar bem de nossos animais, e a fazer mudanças na nossa vida, se necessário, em prol de seu bem estar.

Fonte: texto produzido por aluno participante da pesquisa (ANEXOS)

¹³ Com o passar do tempo o "cãozinho" cresce e começa a causar danos na casa do Mr. Hublot e, ele, por sua vez, pega uma furadeira, mas para que será?...

"Haaa!" Não se preocupe, ele apenas desmontou suas coisas para se mudar à outra casa maior e mais adequada a seu cãozinho.

¹⁴ Com o passar dos meses, o cachorrinho cresceu, e a casa de Hublot ficou pequena para eles, então Hublot teve de se mudar para um lugar maior.

Isso nos ensina a cuidar bem de nossos animais, e a fazer mudanças na nossa vida, se necessário, em prol de seu bem estar.

Foram apresentados, portanto, alguns exemplos mais representativos das situações de leitura dos curtas-metragens de animação nas duas turmas de sétimo em que ocorreu a aplicação das atividades. Os níveis de inferência variaram significativamente, o que comprova a eficácia de diagnóstico das atividades desenvolvidas, assim como a sua pertinência para um estudo em habilidades de inferência na leitura.

Foi possível perceber como a leitura de mundo é um dado fundamental em uma leitura mais compreensiva do texto, como alguns alunos não possuem esse aspecto e, não conseguem transpor a barreira do literal. Além da leitura de mundo, e capacidade de desenvolver a intertextualidade, percebeu-se também como certos alunos inferem sentidos no texto a partir de dados do próprio texto, uma habilidade fundamental e necessária, e que alguns não apresentam seu domínio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de leitura e análise de curtas-metragens de animação, com alunos do Ensino Fundamental, mostrou-se de grande proveito ao apresentar a realidade de leitura em relação à habilidade de inferência. Um panorama preocupante, em que pouquíssimos alunos alcançaram uma leitura de fato compreensiva e mais aprofundada das obras apresentadas.

Trata-se de uma proposta de abordagem de leitura em sala de aula que, somada a diversas outras propostas quanto possíveis, apresenta-se como interessante ferramenta de auxílio na promoção de uma perspectiva de leitura mais condizente com as atuais concepções defendidas no meio acadêmico e escolar.

O conceito de leitura, por meio das atividades aplicadas, foi ampliado, e a habilidade de inferência, que se demonstra uma das maiores dificuldades dos alunos, inclusive na avaliação oficial do Estado, o SAEP, foi tratada nas atividades relatadas nesta pesquisa, mas a maioria dos alunos não atingiu em suas falas e resumos uma leitura eficaz, ou seja, uma leitura que abarcasse os elementos mínimos para a compreensão das obras analisadas.

Este trabalho proporcionou, portanto, uma alternativa interessante de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, como instrumento de abertura de novas perspectivas nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, permitindo um trabalho diferenciado como alternativa ou atividade paralela à leitura do texto escrito, tradicional e linear, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. **Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática.** In: Perspectivas: O ensino da língua estrangeira. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **O problema dos gêneros discursivos.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003
- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.** In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.** IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.
- CORACINI, M. J. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: Coracini, M. J. R. F. (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DICAMARGO, Ivo Jr. **O futuro analisado pela linguagem cinematográfica: diálogos entre a teoria do cinema e Mikhail Bakhtin.**” Dissertação de Mestrado. Programade Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos –UFSCar, São Carlos ,2009.
- DECHANT, E. (1991). **Understanding and teaching reading: an interactive model.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Dwyer, E. J. & Dwyer, E. E. **Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura.** Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004

GERALDI, J. W. **Prática da leitura na escola.** In J. W. Geraldi.(Org.), *O texto na sala de aula* (3a ed., pp. 88-102). São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture.** Montréal, 1990.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOODMAN, K. S. **Reading: a psycholinguistic guessing game.** *Journal of Reading Specialist*, 6, 1967. JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). *Language by ear and by eye.* Cambridge: MIT Press,1972, p.353-378).
_____. One second of reading. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading.* Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.661-686.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOYCE, W.; OLDENBURG. **Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore.** Estados Unidos,2011. In:
<<https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>>, acesso em 10 de julho de 2015.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Kern, R.; Warschauer, M. **Theory and practice of network-based language teaching**. In M. Warschauer; R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press, 2000.

KRASHEN, S., BUTLER, J., BIRNBAUM, R.; ROBERTSON, J. **Two studies in language acquisition and language learning**. *ITL: Review of Applied Linguistics* 39-40: 73-92

KRASHEN, S.. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, Longman, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas. Pontes. 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore; ELIAS, V.M. **Leitura, texto e sentido**. In: _____ *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez, 1995.

KRESS, G. **Designs and Transformation**. In: KOPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 2003.

LEAL, Leiva F. V. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino**. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 1992, 1999. *Leitura: Caminhos da Aprendizagem*. Série Ideias nº 05.1988. P.13 a 17.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.

LEMKE, J.L. **Multiplying Meaning**. In: MARTIN, J.R. & VEEL, R. (Eds.). *Reading Sciences*. London: Routledge. 1997.

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lecerna, 2002.

Hymes, D. H. **On communicative competence.** In J. Pride and J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics.** Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.), 1991.

OLIVEIRA, S. **Para Ler e Entender.** Edição. independente. Brasília, DF, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2008.

_____. SAEP – 2013. **Médias de desempenho do SAEP/2013.**
< <http://www.saep.caedufjf.net/>> Acesso em: 10 julho 2015.

PENNINGS, A.J. (SD). **What is Visual Literacy?**
<http://www.academic.marist.edu/pennings/viswhatis.htm> Acessado em 09/07/2015.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v.1. ed 1. Maringá: EDUEM, 2005.
RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates.** Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. **The concept of inference in discourse comprehension.** In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (Eds.). **Inferences in text processing.** Amsterdam: North Holland, 1985.

RUMELHART, D.E. **Schemata: the building blocks of cognition.** In: SPIRO *et alii* (orgs.) **Theoretical issues in reading comprehension,** NJ, L. Erlbaum Associates Publishers, 1980.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: EALE/Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, I. R. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná**. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2010

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIDALABARCA, Eduardo; MARTINEZRICO, Gabriel. **Porque os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta**. In: TEBEROSKY e tal. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITZ, L.; ESPIGARES, A. **Mr. Hublot**. Luxemburgo/França, 2013. In: <http://dovga.com/video/5341/mr-hublot/oscars-winners>, acesso em 10 de julho de 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 10ª edição - São Paulo: Global, 1998.

ANEXOS - ANEXO A - Livros voadores. 7º A.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Rebeca C. Rosa 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

Livros voadores.

Sr. Lessmore escurecia um livro, sentado em uma varanda de hotel, quando de repente começa uma forte ventania que começa a levar as páginas de seu livro, a ventania que ficava cada vez mais forte, leva seus livros e também o livro junto com as pessoas que estavam por perto, incluindo suas casas. A ventania acaba deixando tudo destruído, ele começa a caminhar, quando encontra uma moça que é procurada por livros voadores, um dos livros o convida para segui-lo. O Sr. Lessmore segue o livro que o leva para uma casa onde tem muitos livros, ele cuida dos livros e começa a distribuir para outras pessoas, aí chega uma menina e de posse a ela a responsabilidade de cuidar dos livros. Isso mostra que devemos cuidar dos livros e devemos passar os livros de mão em mão. O vídeo mostra a realidade de abandono dos livros.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Camanda Guixime Conringes 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros.

Em uma tarde comum como as outras, estava Sr. Morris dormindo em sua varanda lendo um livro, quando de repente começa um tomado, e seu livro começa a voar, voa muito alto, e o tomado tenta levá-lo mais se segura em um poste.

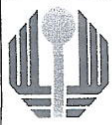
Depois de um tempo quando acabou o tomado, Sr. Morris se levanta, e percebe que está tudo em preto e branco, ele olha dos lados e vê que de um lado está tudo colorido, mais onde ele está não.

Quando aparece um livro voador, e o leva para uma biblioteca repleta de livros, e o Sr. Morris chega lá e vê que os livros também são voadores.

O Sr. Morris se apaixonou pela biblioteca e também pelos livros, e passa a morar lá. O tempo passa, para o Sr. Morris foi ficando

E Sr. Morris pensa que está muito velho, e tem que deixar a biblioteca e os livros na responsabilidade de outra pessoa. É ele vê um "podinho" dos livros, e ele vai recolher pela cidade para montar algum para doar os livros especiais, e vai doando a todos.

E todos os pontos da cidade ficam decorados com os livros de Sr. Morris.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Marcelo Antonio nº 20 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

O livro que voava

Um dia um escritor estava escrevendo um livro. Quando começou uma tempestade, durando muito tempo de chuva a tempestade tinha apagado todos os livros dele.

Depois da chuva representando a tristeza tudo ficou preto e branco.

Quando de repente ele viu um livro voando. O livro quando lhe chegou para uma biblioteca. A partir daí quando ele viu um livro ele se ficou colorido então ele teve uma ideia de escrever um livro e logo pela manhã ele quando o livro estava pronto ele começou a distribuir o livro que ele tinha acabado de escrever para toda a cidade e todos veem o livro ficando colorido.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Francine Marques do Saupp 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O mundo colorido dos livros

Num dia o escritor Sr. Morris Lessmore estava na varanda do hotel, escrevendo livros sozinho. De repente teve uma tempestade e tudo ficou em cores, pessoas, só restou um livro com Sr. Morris.

Ele e tudo ficou em cores, preto e branco com livros. Então Morris, foi seguindo um caminho e encontrou uma grade separada de um lado colorido e outro, e o outro preto e branco, onde ele estava.

Do lado colorido ele viu uma mulher sendo guiada por vários livros voadores, essa mulher lhe deu um livro que viu, que começou a guiar Morris. Foi que Sr. Morris vai para em uma biblioteca cheia de livros voadores e ele voltou a ficar em cores.

Os livros tocaram e dançaram com ele e assim ele viu várias histórias, como um livro velho, que relatou o amor, ficou feliz com o livro, etc.

Um dia ele decide escrever um livro contando sua história, e guarda o livro de terminar de escrever o livro e vai embora para outro lugar (mar), onde guarda o livro com os livros, assim como de ver a mulher que lhe deu o livro voador.

Outro menino chegou a esta biblioteca e ficou colorido também e feliz, ele viu no igual ele. No paralelo isto as fotos de todos que já passaram por lá e viu essa história feliz no mundo dos livros, incluindo Sr. Morris. Isso mostra que o livro traz vida, cor, amor, compaixão, Um mundo sem livros é um mundo



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

estratégia profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Julio Aneloa de Andrade 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

"O LIVRO"

Em um dia o Sr. Morris estava trabalhando, até que veio uma ventania e deixou tudo preto e branco, daí apareceu uma nuvem voando com balões, e a vida a partir dali a vida voltou a ser colorido mas só uma parte e depois disso a vida dele mudou completamente, e ele foi levado por um livro até a biblioteca e é ali que ele vive a partir daquele dia.

Os livros voam, um é despertador, ele nem precisa fazer seus tarefas (trabalhar, pensar, fazer o café).

Uma hora ele começa a escrever um livro, quando ele termina de escrever o livro já está bem velhinho.

Quando estava no meio dele ir os livros rodearam ele como se fosse um despertador e ele saiu voando com os balões, e uma nuvem encontrou o livro e eu acho que vai acontecer novamente a mesma história, de geração em geração.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

instituição profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Matheus Nakano Ishiyaki 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Tristeza e a alegria

Num dia um escritor chamado Morris Lessmore estava escrevendo um livro quando uma tragédia aconteceu na cidade, um furacão rugiu a cidade toda, quando o furacão passou ele viu um dos seus livros sem capa, por causa que um pássaro foi sugado, ele ficou tão triste, e Sr. Morris percebeu que fora preto e branco que neste lugar era triste. Seguindo por uma estrada ele viu umas mulheres usando como livros voadores onde ele quis que seu livro saísse voando, neste lugar tinha uma cerca que estava separando o mundo colorido que era cheio de alegria, por o mundo branco e preto que era triste e mago. Naquele mundo o Sr. Morris viu uma biblioteca lá onde ele viu livros voadores e que decidiu ficar lá para cuidar dos livros, um dia ele viu um livro velho que se desmontou, então ele pegou as páginas e começou a montar o livro mais não estava com vida, então um livro que era um amigo estava dando imagem de ler o livro, quando começou a ler ele foi levado pela lúria da vida, e que conseguiu fazer de volta a vida, foi passando amor, ele ficava dando livros para as pessoas ler um livro e ver a alegria de ler, num dia o Sr. Morris decidiu ir embora e lá deixou um livro que ele escreveu, quando ele foi embora um menino chegou e apareceu uma foto na livro que ele pegou o nome do escritor e era a foto do Sr. Morris Lessmore.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Victor Valentin

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

Em uma tarde com um pescoço Sr. Morris / Lessmore começa a escrever um livro sobre sua vida então começa a ver várias coisas voando então assim parece que assim começa a jogar seus livros a longe e a testados então tudo começa ser levado então após isso de cair e segura em um poste logo mais também é levado e ele entra dentro do furacão. Então ele corre rapidamente para tentar recuperar o livro que havia perdido mas só acha seu último livro que havia de estar vazio. Sem suas figuras e letras, então começa a andar e vê uma mulher sendo levado por livros voadores então é guiado por um livro que essa mulher lhe dá e este livro o guia para uma grande biblioteca então.

Ele percebe vida dentro dos livros e passa sua vida cuidando dos livros e até que pessoas começam a ir a biblioteca buscam conhecimento que os livros podem lhe oferecer. Até conhecer e percebe a hora de ir embora então seus livros o levam ao centro da biblioteca e rejuntem com o Sr. Morris Lessmore e ele fica feliz igual a quando entrou na biblioteca e volta a sua cidade e antes entrega o livro guia a outra pessoa e assim continua sua vida normal como era antes.

Título: O tema do



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Matheus Augusto Soares Santos 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

Os Livros

Em um lugar viz a um Escritor que escrevia vários livros ele estava em um motel sozinho, a mansão de Mr. Jack estava cheia de livros, tudo com desenhos e vários poemas bonitos, quando ele viu uma fusão e levou todos os livros dele quando, ele voltou com sua bicicleta que ele segurava com o dente, com o nariz mesmo assim fez bombar pelo fusão quando ele viu um livro que ele estava escrevendo ele percebeu, e se quis pagar seu livro, Mr. Jack também viu a casa vazia e várias vezes quando a fusão acabou e tudo ficou em preto e Branco, tudo com principalmente os livros, quando Mr. Jack ficou dentro da casa, a casa estava de ponta cabeça e daí o livro caiu, ele tomou e os palavras do livro estavam no chão dele daí ele falou o livro e não tinha nenhuma palavra.

Mr. Jack começou a andar tudo estava preto e Branco, quando essas mulheres viram ele e ela estava toda colorida, ela jogou um livro para Mr. Jack e foi embora e eu o livro fez gestos, virou, virou aquela te mostrou uma coisa, Mr. Jack fez chegando lá e viu vários livros.

Ele ficou bem dos livros quando ele ficou velho escreveu um livro daí ele fez palavras e coisas bem legais, quando todos os livros fizeram uma coisa e fez Mr. Jack fazer palavras, quando isso passou tudo preto e Branco e fez a mesma coisa que Mr. Jack fez.




UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

maestrado profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Simon de Lima Santos  7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os dois Mundos

Em um belo dia um escritor estava escrevendo seu livro quando um vendaval e tudo nesse mundo era cinza.

Quando o vendaval acabou o Sr. Morris Lessmore foi caminhando por uma estrada e viu uma menina sendo levada por livros coloridos.

Dai ele começa a jogar seu livro para o alto mas é dorso o livro não iria voar.

Quando ela manda um livro quise ele até a casa que era toda colorida e tinha uma cerca e ele pulou a cerca e começou a ficar colorido e ele começa a viver com outros livros na casa.

E não passando 1, 2, 3, 4, 5, 6 muitos anos e ele vai ficando velhinho.

Quando chega o dia dele ir embora os livros fazem ele ficar adocicado para ele ir para o céu mas todos os livros ficam tristes ele vai embora e chega uma nova menina e todas as pessoas que morrem volta vai sempre há casa e assim por diante.

Fim!



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

maestrado profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Daniella Betina de Souza
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

02
04
75

7º ano A.

Livros Voadores

— Era uma vez um escritor ele estava em sua
sala de trabalho, de repente começou uma tempestade
que acabou com tudo da cidade, tudo ficou
de "ponta" cabeça, o escritor começou a andar
por aí viu tudo bagunçado e alguns livros voava
do lado dele.

Estas tudo preto e branco na cidade, ele
~~encontrou~~ encontrou mais livros e as pessoas, começaram
a ficar coloridas de volta, ele foi entregando
um livro para cada um voltou tudo ao normal,
e o escritor Sr. Morris Lessmore começou a
fazer livros e os livros levam ele embora numa
luz branca...



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Mestrado Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Vinicius Felipe Sanchez

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os Livros que voam

Dt. Lessmore se encontrava hospedado num hotel, escrevia as
notas de seus livros empilhados, de repente, se iniciou um gigante
terramoto, que destruiu toda a cidade, todos ficaram sem vida, um homem
na razão tomou conta do lugar. A penas um livro foi salvo, os
demais se encontraram perdidos, quando chegou para o céu, descobriu
obscuro algumas sombrias e direcionou sua atenção para o céu, virando
uma nuvem flutuando, sendo conduzida por livros coloridos.

Enquanto em voo, um único livro em meio do furacão tentava entender,
o porque de não flutuar e não conseguir cor, um dos livros chegou à sua
direção, o cumprimentou e indicou para que o seguisse.

Em chegar ao lugar direcionado, encontrou uma biblioteca, ao entrar, tudo
se iluminou, uma música começou a tocar e dançar junto aos demais com
muita alegria. No dia seguinte os livros alimentou os livros com as
letras, para que saíssem em busca de letras de modo a voltar
em suas vidas. Uma borboleta em meio à biblioteca chamou atenção
do senhor Lessmore, se tratava de um livro velho e desgastado, que
precisava ser salvo, todo processo de restauração foi feito ao des
ligar os livros sobre as páginas o livro se fortaleceu.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

maestrado profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): *João Gabriel P.*

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Lu. Librário

Em um belo dia um escritor, estava em sua cidade escrevendo um livro. O seu nome era Carlos Paussomonte.

Quando estava escrevendo uma fraseção de fato. Ele sempre andava com um chapéu e uma bengala.

A fraseção estava ficando tudo, inclusive as letras do livro. O mesmo escritor não queria atingir das letras mas o livro foi parar no telhado da casa do vizinho e ele viu quando atingiu do livro. Ele ficou, muito triste, porque ele nunca viu o livro, mas tinha um portal de saída para o mundo colorido.

Mas para ele ir ao mundo colorido ele tinha que trabalhar na libreria como, ele começou a trabalhar e se começou a criar seu próprio mundo e seu próprio livro.

Ele sempre dá vida em um livro gigante com um livro como despertador.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Instituto Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Gabina Eschizzen Elias

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros

Era uma vez um escritor que estava escrevendo um livro e que
de repente bate um furacão que destrói toda a cidade.

Quando finalmente o furacão termina e tudo fica preto e branco
menos ele, mais quando ele abre seu livro ele que seu livro está
tudo em branco ele fica preto e branco também.

Ele vai andando e encontra uma mulher sendo levada
pelos livros voadores mágicos.

Pelo caminho que ela vinha estava tudo colorido, chegou a
mulher deu para ele um livro, que o quis até a biblioteca.

lá na biblioteca ele vive toda a sua vida, lá ele deu
livros para as pessoas, conceitou um livro e escreveu um livro também.

Quando ele fica velho, ele termina de escrever o seu livro
e vai embora sendo levado pelos livros, e no lugar dele entra
uma outra menininha, que com ela deve acontecer tudo de novo.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

professorado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Camafúlio Guerra Da

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Em um dia de sol o Sr. Morris Lessmore estava expondo um dos seus raros livros, quando começa a ter uma ventania e estas começam a ser arrancadas.

Quando a ventania acaba muitas folhas estão espalhadas pelo chão e ele anda calmamente pela casa que estava toda preta e branca. De repente ele vê uma estrada e vai andando... Quando ele vê uma menina sendo levada pelo ar por livros e um dos livros cai do lado dele.

O livro mostra a ele a cerca para pular para o outro mundo colorido.

Quando ele pula para uma biblioteca e ele começa a conversar com o livro, todo dia ele limpava, dava de que comer, um dia ele viu um livro rasgado e velho e ele manda ele ir com ele, quando o livro caiu ele se desfolhou-se e o senhor Morris começa a trabalhar nele.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



estratégia profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Eduarda Vicini Munhoz

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Veja

A mulher deu uma volta ao mundo e foi parar numa biblioteca ela passou a vida inteira dela lá até que um dia ela morreu. Mandou outros no lugar dela um homem que amava livros passou a vida dele inteira dele também até que ele também morreu e veio uma menininha para cuidar, ela também amava livros e ela seu lugar até que ela morreu e a biblioteca passou em gerações e gerações. Assim até que a biblioteca fechou e nunca mais ninguém entrou nela...



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

investigação profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO(A): Maria Eduarda Soares

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O livro

Em uma certa tarde o senhor estava lendo, e de nada começou uma forte tempestade, saiu todos e tudo voando, uma fortíssima tempestade. O senhor sobreviveu!

Depois de algum tempo tudo foi caindo ao chão e o senhor saiu de uma casa e foi pegar o livro, estava tudo e todos preto e branco até ali ele estava na cor normal depois ficou preto e branco como os outros, saiu andando e começou a ver um mundo normal bonito com livros cores bonitas e com a graça dos livros. De nada entrou neste mundo foi a uma grande biblioteca, de repente e não até ele livros quando ficaram o raiando alguns deles abriu o moço ficou numa felicidade de que só até dançou com eles. No outro dia ele acordou com os livros, foi "cuidar", "cuidar" uns dos livros ao fim quase todos!

Até que enfim ficou tudo bem, os diversos livros ficaram alguns faltando, ficou todos em seu devido lugar e a mesa dos livros tomou o seu lugar!
Chei a história legal bem, criativa!



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Lucas Agostinho

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Magos dos Livros

Um belo dia um escritor estava escrevendo um livro, de repente aconteceu uma ventania e levou tudo. Depois de algum tempo, ele foi até a livreria, estava sem palavras de animado foi pela estrada, depois de algum tempo andando apareceu uma mega fazenda livras e deu um livro para ele e logo chamou ele para ir em algum lugar. Depois de alguns minutos ele chegou em uma biblioteca, no outro dia ele foi afundar um livro novo, depois de um tempo ele ficou muito bem cuidado. Depois de muito tempo escrevendo um livro ele finalmente terminou e foi até até a porta e vários livros cercaram ele, e ele ficou feliz e foi entregar livro, depois disso o livro que ele escreveu ficou na porta e veio uma menina querendo o livro e pegou o livro e depois ela ficou muito mais alegre e foi embora.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Mestrado Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Nathálio Glaucino de Souza Santos 

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros voadores

Em um dia - Sr. Morris Lessmore estava em sua livraria lendo seu livro mas ele estava tão distraído lendo seu livro que não tinha percebido que estava chovendo muito forte, mas o vento estava muito forte e levou seu livro junto com ele e seu livro.

Ele que o vento parecia fazer tudo muito rápido, mas havia um problema as palavras do livro tinha sumido com o vento.

Sr. Morris Lessmore foi caminhando para sua casa mas ele estava muito triste e para consolá-lo, um moço surgiu nas ruas apressado e deixou um livro para ele e assim ele foi para sua casa e tudo ficou mais feliz.

Ele começou a ler o livro que sumiu as palavras assim que ele chegou em sua casa mas ele precisava do ajuda de todo.

não demorou muito ele ficou feliz e havia ocorrido tudo bem.

E assim ele continuou a vida dele tudo feliz.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Instituto Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Mario Lima Mahomilo Siqueira 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

"Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore"

Em um dia com muita neblina, o escritor Morris estava escrevendo o seu próximo livro, como estar ~~escrevendo~~ muito tudo começa a ficar calmo, pensos, calma...

Quando ele vai perceber que tudo está errado pois os livros desapareceram, percebendo ele encontra uma mulher vindo de um livro que estava. Este livro levou ele para uma biblioteca depois disso tudo voltou a ficar calmo novamente, e começa a passar o resto de sua vida lá neste tempo ele continua a escrever estava melhorado e os livros levaram ele para outro lugar porque não tinha questões de cuidar da biblioteca. Na biblioteca entrega uma garota pequena que adora os livros, então ela continua no lugar dele por muitas coisas boas...



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Magistério Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Gabriele Yukari Ishinose

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros mágicos do Sr. Morris

Num dia de ventania, o Sr. Morris estava escrevendo um livro, ele se segurava em tudo que se pela frente, mas a ventania levou o homem num lugar branco e puro. Ele se levanta e uma mulher carregada pelos livros o leva até uma livraria e o homem fica cederido, ele entra na livraria e os livros começam a tocar música. O Sr. Morris vê um livro deente, quando ele pegou o livro, o livro se despedaçou e o homem conseguiu curar o livro. Depois ele começou a escrever muitos livros e veio uma senhora e o homem lhe deu um ~~livro~~ livro e então a senhora foi embora e começou a distribuir livros para as pessoas começaram a ficar cederidas. O tempo passou e ele ficou idoso, os livros levaram o homem para o céu e veio uma menina para ficar no lugar do Sr. Morris por muitos e muitos anos.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



profissional registrado

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Bruna Guimarães _____ 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Um dia, um homem viu uma mulher com um balão de livros voando, ele ficou curioso, mas a mulher saiu correndo, ele ficou e sumiu, mais largou seu livro voando para o homem, o livro voou e ele pensou que fosse uma pena, em real movimento o livro voou até o homem até um grande castelo cheio de livros voadores, o livro tornou pinguim e o homem conheceu vários livros, ele acabou um livro, ele desceu de repente, quando ele terminou de ler um "oblivion" o livro muitas vezes ficaram voando rapidamente em sua volta, e ele viu que o seu livro voando como ~~o~~ a mulher, ele pensou que era uma garota, e aconteceu tudo de novo.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Ana Flávia Doncini

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros que voavam

Em uma quarta-feira de ventania Sr. Morris Lessmore estava em sua livraria lendo seu livro novo e nem percebeu que estava sentando. Mas o vento estava muito forte e levou o Sr. Morris e seu livro. Até que o vento se acalmou e ficou tudo tranquilo até que sua livraria caiu e ele deixou mas havia um problema, seu livro novo o vento tinha levado todas as palavras.

Sr. Morris estava indo embora triste de repente aparece uma moça linda flutuando com vários livros e deixou um livro para o Sr. Morris.

Assim foi para casa consertar seu livro que havia sumido suas palavras.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

instituto profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO(A): Karina Tâmi Pires

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Morris e os Livros Voadores

Em um hotel, o senhor Morris escrevia o seu próximo livro estava ventando muito e de nada começou uma tempestade e tudo começou a voar. O vento levou ele tão longe onde não havia nada e tudo estava cinza, pois que as letras desapareceram para ele não podia sentir e ficou em um mundo sem letras, caminhando por lá, ele encontra uma fada dos livros e ela lhe dá um livro este livro leva ele para uma biblioteca onde todos os livros voavam.

Ele fica encantado com os livros e até começa a dançar, depois tudo volta a ficar colorido de novo, Morris decide ficar lá na biblioteca cuidando dos livros como se fossem seus filhos. Ele continua a escrever seu livro, mesmo não vendo, neste tempo ele decide doar livros para a vida das pessoas ficar mais colorido. Quando ele acaba de escrever seu livro já estava idoso e não tinha mais questões de ficar na biblioteca e os livros levaram ele para o céu para ele poder descansar. Então uma garotinha que adorava livros então ela ficou lá por vários e vários anos lá...



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mediador profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Iran Keiji Imagari

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

A felicidade de um escritor

Tinha um menino chamada Morris Lessmore ele era um escritor e daí surgiu uma tempestade que transformou a cidade em preto e branco.

O livro que ele estava escrevendo voou e ele voou também para pegar o livro e a cidade caiu de ponta cabeça e ele também virou preto e branco e ele seguiu em frente e ele encontrou uma mulher com livros voadores e ele leu o livro que a mulher deu pra ele e ele contou a história colorida e o livro que a mulher deu pra ele levou ele até a biblioteca mágica que os livros voavam sozinhos.

Depois que ele acostumou com os livros um livro estava muito velho e desmanchou tudo e fez cirurgia e conseguiu voltar a normal e depois de muito tempo ele começou a escrever o livro e depois de muito tempo ele terminou de escrever o livro dele e ele foi sair da biblioteca os livros fez ele ler o livro da juventude e virou igual a mulher do livro. E a menininha que entrou na biblioteca fez a mesma coisa que o Sr Morris Lessmore. E assim que virou a cidade da biblioteca mágica.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



o.escravidão.profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Felipe Gavioli

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os fantásticos livros voadores

Em uma sexta-feira chuvosa Sr. Morris Lessmore estava em sua livraria lendo seu livro mas ele estava tão distraído lendo seu livro que nem percebeu que estava chovendo muito forte e ventando muito e então passou um tornado e levou ele e sua livraria junto, até que a tempestade parou e ficou tudo mais calmo, mas havia um problema as palavras do seu livro tinha sumido.

Então Sr. Morris Lessmore foi caminhando triste para a sua casa e então ele olhou para cima e viu uma fada, de repente apareceu uma livraria bem na frente dele então ele entrou e nunca mais saiu ele só queria ficar lá dentro lendo seus livros ele só saiu de lá quando ele estava bem velho, então ele tomou o lugar da fada e ele fez o mesmo papel da fada que era guiar as pessoas para a livraria, e logo em seguida ele levou uma menininha para lá e a menina também nunca mais saiu e assim foi indo.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Emanuel Antonio de Moraes

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os Livros voadores

Um dia de manhã num Hotel Sr. Morris Lessmore estava escrevendo um livro quando estava vindo uma tempestade ele viu que as coisas estavam tudo voando e o livro que ele estava escrevendo voou na mão dele tentou pegar e o livro e o livro escapou numa casa que estava no ar, quando acabou a tempestade ele saiu da casa que estava no ar e andou pelo um caminho, ele avistou uma mulher com os livros voadores ela estava conversando com um livro o livro viu que ele quando ele viu estava conversando a colorir o outro lado e o lado dele estava opaco ele seguiu o livro até um lugar.

Quando ele chegou era uma biblioteca, ele andou por lá e o livro que ele encontrou estava tocando piano e ele começou a dançar e ele começou a ficar colorido, ele adormeceu quando ele acordou o livro estava se movendo, ele colocou cereais de letras para o livro colocou uma meler, quando ele viu um livro não conseguiu mais ouvir ele mandou ele voar e ele se levantou na mão dele ele conseguiu recuperar lendo, ele ficou novo, ele sentou numa árvore e começou a escrever um livro e continuou escrevendo, ele empilhou livro para toda, então ele começou a ficar velho e começou a ficar com saudade da família dele e os livros transformaram ele em novo e levaram ele embora o livro que ele escreveu voou a biblioteca e apareceu numa mesinha e começou a ler o livro e começou a colorir e a história continua.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Vitória Verique

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros mágicos

Um dia estava ventando muito, o senhor Morris estava escrevendo um livro, como estava ventando muito, começou a voar pessoas, livros e casas...

Quando ele saiu, ele vê que está tudo longe, porque todas as letras teriam desaparecido; quando ele estava caminhando na cidade longe, ele encontra uma mulher voando e a mulher de um livro que veio a ele. O livro que ele deu, levou ele a uma biblioteca e quando isso aconteceu tudo começa a voltar novamente, e começou a passar toda a sua vida no tempo e ele continuou a escrever o seu livro novamente.

Depois de ter acabado de escrever o seu livro ele já estava velho e os livros se foram ele para outros lugares, porque ele não tinha questões de vida daquele lugar. Então na biblioteca uma garotinha bem pequeninha que ama livros.

Então ele continuou no lugar dele por vários anos...

ANEXO B – Mr Hublot 7 A



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

instituto profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Júlio Anelso de Andrade 7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

O Amor cura tudo

O Mr. Hublot era um robô, era baixo, estômago e ele também tinha memória de armazenamento.

Alguns de frente para uma caixa de um escharrinho e todo dia ele ficava observando o escharrinho.

Até que um dia chegou muito e o escharrinho estava dentro da caixa, daí o robô pegou uma caixa e colocou dentro do escharrinho e o Mr. Hublot achou que era o escharrinho e não estava de esse, mais daí não deu tempo e ele ficou ali até que o escharrinho foi e se sentou do lado dele.

A partir dali ele pegou o escharrinho para cuidar, mas daí o escharrinho foi crescendo demais e chegou uma hora que o escharrinho já não cabia mais no caso então o Mr. Hublot comprou um outro caso bem gigante, e então cuida muito bem o dia então eles viveram muito felizes.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mercado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Matheus Nakano Ishizaki

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

7º ano A.

Um amigo bom

Um dia um robô com o nome de Mr. Hublot que tinha o Transtorno Obsessivo Compulsivo. Na varanda ele viu um cachorro robô que foi abandonado, lá ele ficou com pena, lá ele ficou de olho no cachorro, lá o cachorro ficou dentro de uma caixa de papelão, no meio da rua táva passando um caminhão de lixo, o Mr. Hublot achou que o cachorro táva na caixa, então ele saiu correndo impedindo que isso acontecesse mas como ele tinha Transtorno Obsessivo Compulsivo ele não conseguiu, mas o cachorro estava lá atrás dele, quando ele viu o cachorro, ele levou para sua casa e começou a cuidar dele, foi passando tempo, ele ficou tão, tão, tão grande que quase destruiu a casa, no meio da noite ele acordou e foi ver, quando ele foi ver ele destruiu o robô inteiro, lá ele pegou uma furadeira, Nesta história a pessoa acha que ele o cachorro fosse desmontado mas ele desmontou os mexers compra um galpão e foi morar com o cachorro.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Instituto Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Karina Tiemi Perez

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. Hublot

O senhor Mr. Hublot, é um robô, perfeccionista que adia mudanças. Ele vive em uma cidade onde tudo era de metal. Em um certo dia ele encontra um cão (robô) latindo com medo, logo assina e ele vê uma casa escrita vende-se que era bem maior que a casa dele. No dia seguinte, o cachorro começa a latir agora dentro de uma caixa de papel merendo de frio por que estava chorando. Depois de algumas horas o cão dorme e passa um cominho de lico e o cachorro começa a latir e Hublot sai correndo pegar o cão e ele não estava mais lá. Então ele adota o cachorro e depois disto a vida dele começa a mudar por que o cão cresceu de mais e começou a destruir. Então ele decide comprar a casa da frente pois era maior para ele foi muito difícil se mudar porque ele gostava de tudo do mesmo jeito mesmo assim se mudou e seguiu sua vida com seu cachorro...



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Edson de Souza

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O homem era solitário e tinha uma casa
bem pequena, e tinha uma cachorra la feroz
solitária também ele vivia num mundo
de books e que lembravam energia ele
era perfeccionista todos eram solitários

O cachorro morava numa casinha de
papalão bem triste chorava toda noite, até
que um dia se decidiu passou a pegar
a cachorra e colocou-la para ler livros
e o homem ficou desesperado e foi
lá fora ver todo mundo e a cachorra
estava lá e pegou o cachorro para
levar ele, ele foi chorando chorando
e ficou muito grande até que ele teve
que mudar e ficava bem feliz!



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Lucas Lygostenho

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O cachorro do Mr. Hublot

Um homem que vivia sozinho, ele era muito rígido com a economia de energia, trabalhando muito na casa dele fez até a janela ser as plantas e seu sum cachorro latindo na calçada amarrados. No outro dia estava arrumando sua casa, estava chovendo muito e fez até as janelas, seu cachorro morrendo de frio e sem poder fugir nada fez dormiu.

No outro dia ele estava arrumando sua casa e viu um caminhão de lixo e viu o cachorro para salvar o cachorro desceu rapidamente e foi até a rua e o caminhão tinha saído e de repente o cachorro apareceu e ficou ali alguns meses o cachorro e foi cuidar dele. Depois de uns dias ele cresceu muito e praticamente não cabia mais na casa. Num noite ele pegou a fiação e começou a desmatar as coisas. No outro dia ele estava arrumando a casa e seu cachorro foi de seu dono na casa maior.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Francisco Afonso de Souza

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Sentimentos de um Hublot

Hublot, um relógio que viveu onde os tem relógios e tinha várias manias de deixar tudo sempre arrumado, ele era perfeccionista e todos os dias conferia se tudo estava no lugar certo e repetia vários movimentos também.

Num dia de chuva ele observou um caracol pequeno e seguiu-o na chuva, sem lar, sendo rejeitado, dentro de uma caixa de papéis.

No outro dia ele vê um semelhante pegando e demolindo as caixas de papéis, inclusive a caixa que o caracol estava. Ele tentou de novo, tentando separar suas manias para conseguir salvar o caracol, mas não chega a tempo e a caixa é demolida. Ele ficou muito triste, mas de repente o caracol apareceu atrás dele, ao lado de uma estaca dentro da caixa demolida.

Hublot ficou feliz, pegou o cão e o levou para sua casa. O tempo passou, o cão cresceu e estragou tudo da casa com seu tamanho.

Mr. Hublot ficou desesperado até que descobriu superou as barreiras e mudou para uma casa maior.

Aí ele viveu feliz como cão que tinha mais espaço, não destruiu nada e fazia companhia para Hublot. ♡



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Mestrado Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Vinicius Emelia Sanchez

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Homem e os Cães

Mr. Hublot morava numa casa pequena numa cidade de
rocha quando ele foi tomar café pela janela e viu um cachorro
em um cachorro filhote e ficou olhando por um tempo e depois
foi ocorreu a casa quando chegou de noite foi na janela
e visualizou o cachorro de novo e que chorando ficou
olhando um pouco e foi dormir quando acordou ele
foi na janela e viu a caixa em que o cachorro dormia
entrando na cozinha de livro e foi correndo impedi
quando chega lá a cozinha já foi embora ficou olhando
passou um tempo e o cachorro bate atrás dele, ele vive
rapidamente e abraça o cachorro, ele adota o cachorro,
todo dia ele dava grada com boca para o cachorro
até que ele cresce e fica maior que o dono,
Mr. Hublot foi dormir e acorda com um barulho
e descobre na sala e vê tudo quebrado e vê o
cachorro no meio da bagagem, ele pega a parafusadeira
e desmonta o cachorro passou um tempo ele acabou
o quadro dele e vai sentar no sofá e liga
tv e o cachorro chega correndo.

THE

END



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Michael Niza

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Resumo "Mr. Hublot"

Em uma sexta-feira o senhor Mr. Hublot seguindo sua rotina de arrumação da casa antes de trabalhar toma seu café e confere se tudo está arrumado para ir ao trabalho, ao sair de casa ~~para~~ se depara com um cachorrinho de rua chorando por alimento, Mr. Hublot olha sobre para mais sair ao trabalho já em seu trabalho ele está pensando e imaginando o cachorrinho.

Depois em casa em uma noite chuvosa ele se lembra para verificar se o cachorrinho chegou e se ele nem se esqueceu com frio deitado em uma ^{caixa} ~~caixa~~ de papelão.

Um dia depois ele acordou e vai tomar seu café logo com um barulho do canivete ele lembra de por o lixo para fora mas ao por, ele vê que o cachorrinho e o minhocão dormia foi pegos pelo vizinho, logo ele corre e corre para pegar o cachorrinho mais ele não consegue com o canivete e ele fica triste mais ele sabe que ele não esqueceu o cachorrinho em seu lado há.

ele sabe que o cachorrinho e ele partirão de um novo lugar de...

Após um longo tempo o cachorrinho e Mr. Hublot dormem e vivem simples uma casa maior e eles vivem felizes para sempre.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Mestrado Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Mathiana Luigete Soares Santos

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Pólvora

Foi uma vez em Paris chamado Albus, um dia ele estava em sua casa e ele abriu para ele um varanda para alugar sua sua cidade de trabalho, foi na varanda de alugar sua casa, quando ele abriu para ele tinha um data muito grande lá.

Passando o dia ele estava normal com o dia de de tormenta café alborado para fazer, ele foi para a sala dele, arrumou o livro e outra coisa. Albus abriu para fazer em sua janela e não tem cativado. Bem realitudo, passou o dia de de tormenta e o cachorro com o dia e foi em sua janela a comédia do livro e coisa em que o cachorro estava.

Ele ficou desesperado com isso e então ele foi para um processo e cachorro ele ele estava do lado dele e ele começou a rir e ele que ele compra uma data porque o cachorro estava muito grande.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Iran Keij Smeuila

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

7º ano A.

O cachorro do Mr. Hublot

Um robô que morava em uma cidade chamada Robot City que morava só robôs.

E o Mr. Hublot tomava o seu café da manhã via que uma família abandonou um cachorro e depois de muito tempo que o cachorro ficou latindo começou a chover e o cachorro entrou dentro da caixa de lixo para se proteger da chuva. E no dia seguinte ele começou a trabalhar e ele ouviu o barulho do lixo e ele ficou surpreso pensando que o cachorro estava dentro da caixa e demorou um pouco para apagar a luz e chegou enfrente do lixo mas o lixo já tinha quebrado a caixa e o Mr. Hublot ficou triste pensando que o cachorro morreu mas o cachorro foi ao lado do Mr. Hublot e sentou e o Mr. Hublot ficou feliz e levou o cachorro para dentro da casa dele que era enfrente de um prédio e deu comida todo dia para o cachorro e o cachorro ficou feliz que a casa do Mr. Hublot e ele quase matou o cachorro com a furadeira mas não ficou ele compra o prédio e se muda.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): João Gabriel P.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

7º ano A.

Diário

Em um mundo novo de sol, mas havia um em especial ele era um inseto e tinha o nome de Smith. Ele tinha umas marcas que lo contava, ele sempre vivia ligando e desligando a luz antes de sair, e logo de tudo bem limpo e organizado.

Mas um dia ele estava trabalhando quando ele estava chorando um dia e ele falou:

— Que raio é isso

Ele olhou na janela e viu um cadáver mas não deu bola para isso e voltou a trabalhar mas não nos poucos e o Smith parou de trabalhar, ele ficou ali no chão olhando pra lá pra cá.

Em outro dia ele viu a casa de um, era um mundo de papéis, um dia de tudo, de livros, e o inseto não desistiu e comeu o livro de aventuras de um, mas quando ele chegou lá era tarde, ele ficou lamentando porque ele não era pássaro mas ele não sabia que o inseto de seu lado e ele pegou um pedaço dele.

O cão sempre vem e um dia ele quebrou a foto e o Smith gritou:

— Chegou!

Ele apertou o botão e começou a desmontar a casa para se mudar para uma antiga fortaleza de vidro.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

metrado profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO(A): Nathalia Abeleno de Souza Freitas 7º ano A.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Titulo: Orelas MR. HUBLOT

Éo uma mgz MR-HUBLOT morando sozinho em seu
caso "no cidade de miame que vive no apartamento e
tindo como dindo de item.

MR-HUBLOT acordava todos os dias 9:00 do manhã
para tomar o seu café e dar um walkinho no sua
cidade para cominar e olhar o movimento e o nigi-
mlago.

Um dia ele estava passeando e viu um lindo
cachorrinho quase sendo atropelado, e começou a correr
gritando não não mais chegou e pensar que o cachorro
tinha se sido atropelado e ficou triste, de repente o
cachorro usou do cantinho e vai-lo com MR-HUBLOT

MR-HUBLOT ficou tão feliz que pegou o cachorrinho
no colo e começou abraçar e levou para seu caso e
deu o nome de cachorro de Rex. Até que o seu
televisão estagou e o cachorro estava enojado.
Ele arrumou a TV e foi assistir com Rex.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Instituto Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Emanuel Antunes de Moraes

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Cachorro e o Relógio

O Mister Hublot ele era o personagem principal da história do tempo e abito de acordar cedo no mundo dos relógios e confundi todas as coisas, num dia ele viu um relógio fugindo um cachorro. Passou a noite e acordou o dia ele acordou, e foi tomar café então ele começou a arrumar tudo de novo começou a limpar e olhou viu o cachorro, o cachorro estava com muito medo do temporal que estava vindo, quanto ele estava crescendo ele criou um barulho, viu o relógio ele pensou que o cachorro tinha morrido mas ele não morreu. Ele ficou com o cachorro ele acostumou com o cachorro, o cachorro começou a crescer.

Todo dia quando ele ia trabalhar o cachorro ultrapassava ele, o cachorro começava a andar para assistir televisão ele derrubava tudo e passou vários dias, e ele comprou a casa do lado que era maior e os dois não derrubaram mais e ele começou a se adaptar com a sua casa.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



Instituto Profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Sabrina Eschiarren Elias

7º ano A.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

É um senhor mecânico, que trabalha dentro de sua casa. Um dia uma pessoa abandona seu cachorro na rua e ele fica observando esse cachorro.

Uma noite o cachorro entrou em uma caixa de papelão pois estava chovendo. No outro dia passa um caminhão que estava pegando toda a lixo da rua e então ele pega a caixa de papelão.

Quando Mr. Hublot viu e fez tanta força o cachorro e ele não conseguiu tirar a caixa de papelão do caminhão.

Mas o cachorro ainda estava vivo e foi do lado dele e então ele adota o cachorrinho, que foi crescendo e crescendo e até que um dia ele cresceu tanto que ele teve que mudar de casa.

E quando ele se muda ele viveu o resto do tempo com o seu grande cachorrinho.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Bernardo Gabriel Galvão Pinheiro nº: 4 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Sr. Morris Lessmore em busca da história!

Em uma terra com um clima como as outras, cheia de coisas e com pedras de todos os tamanhos, havia um jovem escritor, em busca da inspiração. Ele estava dentro de uma caverna, sentado em uma cadeira de balanço, pesquisando sua mente em busca de uma boa história para contar. Quando de repente uma enorme purpura começou a acontecer, levando, casas, pedras, carros, portas e tudo que havia na cidade incluindo o Sr. Morris Lessmore. O furacão levou todos em um lugar sem vida, sem casas, sem vontade de viver.

No local onde o Sr. Morris Lessmore estava, ele viu uma bela mesa, decorada, pendurada em vários livros voadores, que voavam até o céu, mas antes que ele chegasse até o topo da ilha deu um livro que o levou a uma enorme biblioteca, chegando lá tudo se seu redor passou a ficar colorido, e ele se motivou a dar as cores de volta para a vida das pessoas. Então todos os dias de aventuras, cada observação de livros e os distribuía as pessoas.

Então que um dia os livros voadores voltaram e se levaram para uma terra, qual ninguém conseguia localizá-la, passando o tempo do Sr. Morris Lessmore, para uma jovem menina.

+1000!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional @

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Uma matriz delastros

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

7º ano B.

Sr. morris lessmore e a biblioteca fantástica.

Sr. Lessmore estava em um dia desses na sacada de sua casa lendo seus livros tranquilamente quando começa uma ventania danada, seus livros começam a voar. Os livros que ele lê conforme as páginas vão virando as letras dele ~~voam~~ também saem voando.

Logo ele é acovilhado por um grande tornado. Quando se de conta chega em um lugar estranho todo preto e branco. Mas naquele lugar somente ele é colorido então começa a andar e começa a ficar sem cor, logo aparece em sua frente uma moça sendo carregada por livros.

Aquela moça joga um livro pra ele, esse livro o leva até uma casa. Quando ele lá entra se depara com muitos livros e eles o recebem muito bem.

Logo ele chega em uma das várias estantes vê um livro velho que se joga aos seus braços.

O livro se desmancha ~~aparece~~ e Sr. morris lessmore começa a reestruturar o livro como se fosse uma cirurgia. Logo começa a ler o livro e também se espica ajuda as pessoas com os livros.

Sua jornada com os livros acaba e uma bela menina entra em seu lugar.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Maria Luiza C. Bom.

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os fantásticos livros

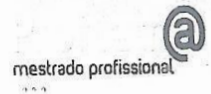
Um homem que fazia livros e mais livros. Em um certo dia Morris Lessmore resolveu fazer sua vida, ele era escritor, Morris estava fazendo um livro quando aconteceu com uma tempestade muito forte, seus livros que havia escrito, havia terminado e ele perdeu todos na tempestade, Morris passa por isto tempestade e para em um mundo sem livros e sem vida, quando de repente ele olha para cima ele vê uma mulher com muitos livros, ela joga um livro para ele. Quando o escritor Morris Lessmore olha para o livro o livro vai ficando, em seguida ele pula de uma casa e cai no mundo cheio de livros e tudo melhora. No mundo seguinte ele é acordado pelo um livro despertando e redescoberto por muitos livros, ele passa o maiorio de seu tempo, e sua vida dentro de uma biblioteca. Com passar do tempo foi um livro de idade, talia e cantada, quando partir cada do fogo um livro para uma menina em o livro colorida e cheio de livros, com muitos livros.

moral da história: Os livros e leitura são essenciais para a vida. Não se deve deixar de ler e



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Marcos Luiz da Oliveira Costa 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

A vida fantástica de Sr. Morris Lessmore.

Um belo dia, Sr. Morris estava escrevendo um livro. Ele tinha quando começou a sentir muito muito frio, que os livros começaram a voar. Morris foi a procura do livro.

Quando o vento parou Sr. Morris ali achou seu livro, mas quando o vento não havia parado, palmeiras e as folhas estavam voando, Sr. Morris ficou triste e a cidade mudou de aparência, mas uma mulher apareceu no céu e entregou para ele um livro novo para ele fazer a diferença. O livro voou para o Sr. Morris e ele seguiu, ele seguiu os livros até uma biblioteca, foi ali que ele encontrou muito com os livros, mas tinha um livro muito velho que ninguém mais lia que as folhas caíram do livro, mas Sr. Morris se concentrou e começou a ler, ele viu, conheceu, ficou feliz, se apaixonou e gostou muito de ler.

Quando ele foi dormir ele começou a escrever um livro e mais livros no céu ele deu muitos livros para as pessoas e ele ficou feliz porque sabia exatamente por que os livros tinham muitos vozes, mas depois ele começou a ficar triste e foi até ao lado de partir, e um dos livros que ele escreveu foi dado a uma menina para ela continuar a cuidar da biblioteca.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional
@

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Heitor Oliveira Nunes

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

A história do Sr. Morris Lessmore (é um pouquinho do mundo japonês)

Essa curta metragem começa quando o Sr. Morris entra escrevendo seu livro, assim de cada um funciona aparece, puchando a cidade toda e o Morris, depois de uma aventura no funicular ele chega no chão com a cidade (é uma observação a cena do funicular é exposto no magico de OZ) depois Sr. Morris ficou preto e branco por causa do livro que foi destruido ^{nulo} destruido assim ele segue o caminho (de novo magico de OZ) daí no meio do caminho vê uma mulher voando com livros voadores, assim ela deixa o livro cair.

Depois o livro pede para Morris pular a cerca depois de seguir o caminho ele chega na biblioteca quando ele chegou ele ficou colorido, depois Morris dança com os livros com a musica do piano, faz uma cirurgia de livro e o Morris lê o livro de cirurgia ^{nulo} (e.g.).

Depois de muitos anos já com o Morris velho ele termina ^{um} livro e conto que deu seu livro voadores ^{nulo} ele dá pro pensar preto e branco assim ficando colorido (que dizem que eles entraram no mundo da leitura que nem o Morris) daí ele sai da biblioteca e os livros deixa o Morris novo de volta e ele voa com os livros (que dizem que ele morreu) e da luz a seu livro, assim entao uma na biblioteca (que dizem que a leitura passa de gerações a geração) e daí o conto termina com a imagem do Sr. Morris na parede.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Yulhoth Hugo dos Reis

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros mágicos do Sr. Morris Lessmore

Em uma cidade em um vale malique havia um livro de repente surge uma tempestade que arrasou a cidade inteira, e daí ele vai em uma cidade sem car e sem nada.

É daí ele vai andando pela cidade acabando de furção e daí ele encontra uma casa, que de repente aparece uma moça velada que faz um livro que se tornou de até uma biblioteca bem antiga. Ele olhando lá o livro estava tocando uma música, que ele alegrou todos os livros. Passou um dia e aquele livro que tornou de até a biblioteca mostrou um livro bem velho bem velho que estava criando as pedras, ele decidiu arrumar ele, arrumou folha por folha, e andando parte por parte. E finalmente ele conseguiu fazer voltar a vida do livro. Com o tempo ele decidiu fazer seus próprios livros, com o tempo passar ele foi vendendo seus livros dando mais valor para as outras. E o tempo passou e ele ficou velho e infelizmente ele morreu e deixou seus livros.

É logo ele foi enterrado chegou uma menina no seu lugar.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Sallyssa Lucas Loback

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Bem, um escritor estava escrevendo um livro quando veio uma tempestade muito forte e fez tudo voar, até as casas, e pois no minuto seguinte ele percebeu que não havia mais livros e não os papéis e que acabou e escreveu como todos os outros com um furacão e ele era em um lugar diferente e preto e branco e ele começa a andar lá com o livro e aí aparece uma mulher voando em livros que jogou um livro fora dele e ele seguiu o livro e então ele entra numa biblioteca de livros voadores e começa a montar lá, depois de um tempo um livro velho e acabado tenta voar mas ele se arrebatou todo, e o cara fez um "estragão" no livro que ficou novo e o livro que o menino jogou o orientou para ler e daí ele ficou feliz e começou a escrever no papel livros que estava sem livros por que o vento havia levado e começou a dar o livro também e quando ele terminou o livro ele começou a voar como livros de mariposa que a menina estava e ele jogou para uma menina e a história começa de novo mas de que os livros dele não do outro.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Edmaria Rafaelly Guimarães Izidoro
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

7º ano B.

Leitura Escrita

Certo dia um homem em sua varanda escrevendo uma história, quando viu uma televisão ao ar livre, logo depois veio uma sentença e começou a voar e seu livro; o livro que o homem estava escrevendo começou a voar e a sair as letras e frases da história, depois ele começou a voar, depois de alguns minutos ele foi parar em um lugar sem cor e sem alegria, o homem começou a andar em uma estrada de terra, quando avistou uma bela moça com um teste voar também, a moça jogou o livro que estava no braço dela até o homem; o livro quis o homem até uma biblioteca, quando ele chegou na biblioteca ficou encantado e voltou a sua cor original. O homem começou a cuidar e cuidar dos livros da biblioteca, um dia ele começou a escrever novamente o livro que ele tinha perdido. Quando terminou pegou suas coisas e fez um bota ao ar livre igual a moça que ele tinha visto. Logo depois veio uma garatinha e começou a cuidar da biblioteca e assim por diante por geração em geração as pessoas vão cuidando da biblioteca e escrevendo livros.



ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Guilherme A. Martins

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore
Um homem chamado Sr. Morris estava lendo seus livros tran-
quilamente num hotel, quando de repente lendo aconteceu uma tem-
pestade muito forte e ali um homem que estava de bicicleta esta-
va vendo ao homem Sr. Morris começou a voar. Na tempestade
Morris ficou correndo em volta casa e quando ficou sobre os
livros tudo para Morris ficou sem graça e em tudo preto e branco.
Chegando num lugar Morris viu uma menina correndo com
os livros significa que a menina queria da de um sinal para
Morris um sinal que significa fique no meu lugar da de um
livro voador que ficou fazendo sinais de oi, ali, tudo bem, o livro
leu de para a biblioteca e tudo para de ficou com graça e tudo
tinha ficado com graça e tudo ficou tudo colorido ele foi sentando
lendo tranquilo quando ele leu o último de morris o livro disse
adeus quando sentou uma menina e fez um sinal que significa
fique no meu lugar



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Beatriz Pires Das Santos

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Sem os livros o mundo é preto e branco
O Senhor SR. MORRIS LESSMORE estava escrevendo um
livro quando veio um furacão e levou os livros
do seu livro... e levou a cor dele e ele se tornou
um monte de coisas.

Quando ele chegou no "outro mundo" os livros
dele ficaram para trás e o mundo ficou preto e branco
e ele ficou muito triste e saiu andando pela
cidade a cidade estava toda preta e branca estava
sem vida.

Ele conseguiu voltar para o mundo normal
dele, lá estava todo colorido, menos ele, até que
ele viu uma mulher andando com um monte de
livros, ela deu um livro para ele e ele voltou
a ser colorido... ele terminou de escrever o livro e
levou ele para biblioteca para que uma pessoa possa
ver a mesma coisa que ele viveu.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Sulian Fernando

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Um dia, teve uma tempestade. Quando as nuvens estavam estendendo e a tempestade levou ele para um lugar esquisito tudo preto e branco. Lá apareceu uma mulher carregada pelos livros voadores e deixou um livro para ele estudar e entre todos da escola começa a ficar estranho e sabe que as mulheres deixam também ele para a escola e lá de dentro tem uma biblioteca e lá todos os livros vivem.

Ele se tornou o responsável pela biblioteca, cuidando dos livros ficou lá na biblioteca por muito tempo até envelhecer. Um dia ele dormiu e quando acordou já estavam velhos e já era hora de ele morrer. E nem sabia mais onde ele estava e passou por a responsável pela biblioteca e pelos livros.

Quando ele morreu com os livros e mundo dele ficando preto e branco e quando ele tinha os livros e mundo dele ficando colorido.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Arena Luiza De Almeida 1^o2

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Dimensão dos livros

O Sr. Morris Lessmore era um escritor bem tranquilo, certa dia estava escrevendo uma de suas obras e no que ele fechou o livro veio um tornado e o levou a um lugar estranho no qual só havia cor onde tinha livros que eram sua maior paixão.

Ele estava explorando o lugar quando de nada surgiu uma mulher guiada por vários livros no ar. Para mim ela parecia um bilbo no alhar e um sorriso sinuoso, bem feliz e no que ela passava deixou um livro para trás.

O Sr. Morris Lessmore viu este livro e foi pega-la, mas nisso o livro cria pernas e mãos e faz gestos para que ele o siga até uma pequena casa. Lucei isso diferente mas interessante.


Chegando na pequena casa, ele se depara com vários livros que voam sobre sua cabeça e lá é tão colorida, ele se sentiu muito bem.

Por passar dos anos ele via lenda e escrevendo livros naquela casa, mas chegou uma hora que ele teve que ir embora daquele lugar, então ele foi guiado por livros para bem longe e nisso deixou um livro para trás, para que a próxima pessoa a ir lá o encontrasse e o processo se repetiria novamente. Adorei!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): João Victor Gustavo Coralli 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Os livros que voam

Certo dia Morris Lessmore estava lendo um livro na sacada de sua casa. Quando viu um furacão que levou a cidade inteira mais esse furacão foi diferente do livro no qual ele viu o mundo que ele foi levado pelo furacão foi para a França.

Logo ele viu uma montanha de livros voando e cobrindo a cidade então ele tentou colocar o livro que estava lendo para cima porque tinha uma mulher aliada voando com os livros ele tentou colocar o livro para cima para ver também voar.

Então o livro levou ele para uma biblioteca então ele começou a conhecer todos os livros logo ele começou a comprar os livros para os outros.

Mais já tinha um livro bem velho então quando ele pegou o livro o livro se despediu.

Então ele fez o furacão no livro os livros se resuscitaram e disse, ele conseguiu ler o livro que tinha resuscitado.

Mais tinha um livro que ele estava lendo no começo do história então ele começou a escrever o livro história e foi ele terminou o história.

Ele foi embora velho então ele foi levado em barco pelos os livros embora.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Mirella Cristina Lopes das Neves

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

1º Para uma vez, um jovem muito apaixonado por leitura, o Sr. Morris Lessmore.

2º

3º Uma vez em um momento muito triste, levou sua casa e seus livros, e Lessmore ficou triste pois seus livros era sua vida. Então vendendo Lessmore para um lugar distante, sem com o triste.

4º Quando Lessmore vive seu livro, ele que não tem nada pois a vendendo Lessmore todas as coisas.

5º Ele vai caminhando e encontra uma mulher sendo carregada por livros voadores e ela lhe entrega um.

6º Este livro Lessmore vai a biblioteca e todos os livros ficam felizes com sua presença.

7º Lessmore começa a trabalhar na biblioteca e cuidar dos livros. Depois de um tempo ele começa a escrever um novo livro, este livro é que vai ficar para uma outra pessoa que vai mudar a biblioteca.

8º Lessmore fica feliz e os livros da biblioteca se carregam e Lessmore joga o livro para uma outra pessoa e ele se vai embora...



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Caio Santos Queiroz 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Fantástico Homem que voava

Era uma vez um escritor que estava em sua casa lendo um livro.

Quando começou uma tempestade e logo um furacão destruiu tudo pela frente, e o livro acabou escapando de sua mão, foi quando tentou pegar o livro e não conseguiu.

Durante foi parar em um lugar que estava tudo destruído, durante de começou a voar um livro voador, começou a seguir o ~~livro~~ livro, foi parar em uma biblioteca.

Logo quando chegou começou a contar os livros, e começou a dançar com eles logo quando acabou fez se-ditar, quando amanheceu levantou do sono e morrendo de sono logo os livros começaram a voar de novo para andar, quando chegou ao estado ficando acordado.

Logo dormiu e viu um livro que não voava, pegou o livro e começou a ler.

No outro dia logo o acordar começou a distribuir livros para as pessoas que estavam na fila de espera.

As pessoas das onas foi ficando velho e com leitura e acabou de repente ficando novo e os bichos, os leões, a deixou seu lugar para uma jovem menina.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional
2011

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Maria Eduarda Ferreira Costa 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Ele está na varanda escrevendo quando começa a fazer frio. Tira tudo, e ele escreve em volta da casa quando ele sai de dentro da casa. Ele deixa o livro pra ver se tem alguma coisa mas não tem nada, ele vê uma foto passando com muitos livros, aí ele jogou um livro azul.

Aí o Morris vai seguindo o livro azul quando chegou na biblioteca e aí um monte de livros voaram.

Quando ele vai os livrinhos tocando piano e todos os livros batendo palmas. No outro dia o Morris dormiu pra acordar e o livrinho azul fez de tudo para acordar e bate nele e ele acordou. De repente ele vai pra praquilha, quando um livro fica escondido de pulso quando ele pula daí daí daí ele aí o Sr. Morris vai pra uma sala e aqui fica para escrever ele.

Ele começa a escrever ele!

Passa fita no se o esqueção do livrinho e aí ele acabou meu esse preparado para dormir!

Aí o senhor Morris fica escrevendo no livro dele!

No outro dia ele deu para as pessoas alguns livros. Depois de está escrevendo numa palmeira dormiu e de acordar o livro dele quando ele vai embora quando os livrinhos ficam todos.

De repente aparece uma menina e ela fica com os livros!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional
2011

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Thalita dos Passos Nascimento P. da Silva 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Sr. Morris Lessmore estava na sua casa, escrevendo um livro quando de repente dá um forte vento e leva todas as letras de seu livro e sua casa e ele fica longe da que ama, seus livros, e para ele o mundo sem livros é sem vida, sem cor, enfim sem graça e nesse vento ele foi para outro mundo sem livros o mundo era preto e ele sentiu e ficou alheado e pensa meu Deus que estou vivendo aqui e ele começa a andar e vê como é esta cidade e ele fica muito feliz ao encontrar uma cidade cheia de cor porque tinha livros.

Então ele pulou essa cerca essa cerca e chegou lá na casa tinha livros e mais livros de diferentes modelos e ele pro céu e vê uma mulher indo embora com os livros ele entra na casa e começa ver os livros as fotos e muitas coisas que tem lá dentro, ele lá termina de escrever o livro leva pro biblioteca para que outros vivam o que ele viveu.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Ani Bebecca de Amorim Sousa 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Livro Voador

Em um belo dia Morris Lessmore estava na sacola quando de repente veio uma ventada e derrubou tudo e o livro que Morris estava lendo sumiu todas as letras e voou tudo as pessoas quando tudo voando. Morris fica triste com o seu livro sem nada escrito quando ele está andando encontra uma mulher voando com seu livro e Morris olha e pega o seu livro para si mas não vê a mulher ve que o livro dele não voou ela pega e joga um livro dela para ele. O livro leva Morris até uma biblioteca ele se encanta com os livros um livro desmaia e Morris recupera o livro. Passar dos anos Morris ficou velho e tudo o que aconteceu com ele irá acontecer com uma menininha.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Rafael A. Lago

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

A. bibliotecaria mágica

Num dia de céu limpo o senhor morris estava escrevendo um livro quando de repente surge uma tempestade que todas as casas saíram voando inclusive a dele quando a casa dele caiu percebeu que estava em outro mundo ai ele conheceu uma bibliotecaria mágica que todas as tardes tinham vida e usavam ele ficou muito feliz conheceu livros e conseguiu escrever livros.

Numa manhã um livro que ja era velho chegou e ele teve que fazer uma "cirurgia" no livro para isso ele precisou da ajuda de outros livros. Depois que essa "cirurgia" foi concluida ele começou a escrever um novo livro.

alguns dias se passaram e ele ja estava velho e tanto que ia embora entao os livros deixaram ele jovem de novo e o levaram para sua casa.



UNIVERSIDADE
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional
@

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Lucas Emanuel Pavessem 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Em uma cidade maravilhosamente calorida um homem conhecido como: Morris Lessmore que era um escritor em uma varanda de um hotel com sua coriosa imaginação levou o mundo para seus livros e quando nem imaginava o que ia ocorrer, surgiu um inesperada tempestade e levou com ela a poluição e imaginação criativa da cidade e sem a proteção a cidade a cidade ficou tão escura e de um minuto para o outro surgiu uma escuridão que não acabava e apesar de momento que assiste em livros os cursos começaram a mudar.

Quando vi uma menina sendo levada pelos os livros eu falei pra mim mesmo eu nunca queria fazer isso observei que atrás dele tinha uma cerca ele admirou que do lado oposto que ele estava da cerca localizou atravessada um biblioteca de livros voadores, quando chegou na biblioteca se amarel tanto que decidiu ir ali começou a escrever um livro que era buscar para o máximo e no período que morava lá ele pesquisava livros e recomendava, até que uma hora ele foi embora voando como aquela menina e começou novamente.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Mariano Silva Massicane m

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Em um dia, um escritor estava escrevendo um livro enquanto ele escrevia começou um furacão, as casas caíram do chão e ele começou a correr para pegar o livro. Quando acabou a casa caiu, ~~o~~ ele viu o livro sem as palavras e tudo ficou sem cor. Eu acho que tudo ficou sem cor porque a leitura faz parte da felicidade ♥

Quando pela cidade uma mulher com livros e achou estranho porque o dele não voava, um livro se aproximou dele, e chamou ele para a biblioteca e mostrou os livros voadores.

Então ele ficou lá por anos e conseguiu terminar o livro, mas já era hora de ~~o~~ partir, mas chegou uma menina para ficar lá assim igual a ele e até hoje foi se passando de pessoa por pessoa.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Gláudio Claro Maurício 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Livros

No começo da curta metragem o Sr. Morris Lessmore está escrevendo na varanda de sua casa, quando começa a ventania e leva os livros dele e a letras e logo em seguida leva ele também.

Depois, no meio da ventania, ele começa a correr em volta de uma casa no ar. Quando a ventania para ele cai sentado e os livros que estavam no rosto deles cai em cima do seu livro, e ele começa a ficar sem cor quer dizer que ele fica sem o seu mundo que era os livros e ele começa a ficar preto e branco. Ele se levanta e começa a andar logo no meio do caminho ele vê um mundo sem cor sem costume de ler livros.

Quando ele olha para o céu e vê uma mulher segurando vários livros através de várias fitas e um desses livros estava em seu braço e esse livro resolve ajudar o Sr. Morris Lessmore e o leva a um mundo de cores a um mundo de livros em uma biblioteca e lá ele começa a recriar o mundo dele que era os livros e ele volta a ser



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A): Rafael Ferrares e Silva

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

o mundo dos livros encantados

Em um dia de céu limpo e muito bonito Morris Lessmore um escritor muito importante estava lendo as páginas de seu livro mais importante muito bom para estar procurando fazer um livro que de sucesso quando a seu se fichou e um reclamante furioso começou o livro e hotel que ele estava hospedado, um vento de raiva e caos e seu livro estava voando e ele não queria perder seu livro, então o caos começou e acabou e ele junto com o seu livro voando quando ele pegou o livro percebeu que estava num lugar preto e branco sem cor nenhuma e sem alegria,

um experimento com nada como escritor começou a começar até que ele começou a ^{separar} ~~separar~~ coisas mas o que ele queria mesmo era o biblioteca quando entrou na biblioteca estava lotado de livros, ele ficou por muito tempo lá ele acabou um livro ele ficou com muitos por um tempo procurando experimentar, ele logo se acostumou a ficar lá e dia e noite ele tinha os livros ele deu um livro experimento, quando ele começou a escrever e não ler mais quando ele notou os livros tomados e começou a doar seus livros e tudo começou a ficar diferente outro fez.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Luiza Luiza de Almeida 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. hublot

Mr. hublot era apenas um robô comum de Robô Cit, passava seus dias tranquila mesmo sendo ele perfeccionista

Um dia ele estava tomando seu café matinal como de costume e pela janela avistou um pequeno cãozinho robô abandonado.

Começa a chover e Mr. hublot decide ajudar o cãozinho que numa caixa se escondia.

Chegando lá um cominhão de lixo estava pronto a pegar a caixa na qual o cãozinho se escondia e então Mr. hublot vai lá e o salva a tempo e o adota.

Com o passar do tempo o "cãozinho" cresce e começa a causar danos na casa de Mr. hublot e ele, por sua vez, pega uma furadeira, mas para que será?

"Kaaa!" Não se preocupe, ele apenas desmontou suas coisas para se mudar à outra casa maior e mais adequada a seu cãozinho.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Hellen Souza de Lindrada

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Hublot era um robô perfeccionista em tudo, já era um senhor aposentado, vivia sozinho em uma cidade de robôs e tinha TOC. Tudo seu era muito organizado.

Mas um dia, Hublot viu um cachorrinho perdido na rua e teve pena dele, mas não o adotou de início, até que em uma noite fria, o cachorrinho se escondeu em uma caixa de papelão.

No dia seguinte, o caminhão de lixo passou e pegou as caixas que estavam na rua para triturá-las. Hublot, preocupado que o cachorro estivesse em uma das caixas, tentou impedir o caminhão, mas não conseguiu. Mais tarde, vendo que o cachorrinho estava bem, adotou-o.

Com o passar dos meses, o cachorrinho cresceu, e a casa de Hublot ficou pequena para eles, então Hublot teve de se mudar para um lugar maior.

Isso nos ensina a cuidar bem de nossos animais, e a fazer mudanças na nossa vida, se necessário, em prol de seu bem estar.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Guilherme G. Oliveira

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. Hublot

Esta história se passa num mundo de robôs.

Num belo dia senhor Hublot estava trabalhando em sua casa quando viu um cachorro de rua.

Casos alguns dias Hublot viu o cachorro debaixo de chuva. Quando Hublot viu o cachorro e trouxe ele para casa no primeiro dia Hublot deu "ele um guarda-chuva" e assim por diante.

Como o passar do tempo o cachorro foi ficando até virar um cachorro gigante ao que era um pedido ao quando ele viu ele viu o cachorro gigante mas Hublot conseguiu uma solução e o cachorro podia brincar. Fim!!!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Walter Hugo das Reis

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Cidades das ruínas

Numa tarde bem agitada na cidade das ruínas os sr. Hublot estava tomando seu cafezinho da manhã, ele estava se preparando e viu um coelho chegando um pote cachorrinho na mesa do sr. e daí ele ficou maravilhado de vê-lo e ele entrou para dentro da sua casa, e quando ele estava mexendo no computador, ele ouviu a choro do pote cachorrinho. Finalmente ele decidiu pegar o pote cachorrinho para ele. E o cachorro foi crescendo, crescendo que ele ficou tão grande mas tão grande que nem cabia no caso sr. Hublot, ele até tentou mudar de casa de novo a outro caso dele que era maior.

E daí ele teve mais espaço para ele morar ele foi ficando grande que foi ficando lento e eles passaram felizes para sempre.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Luizyza Inês Sobock

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Um dia em um mundo de robôs cheio de fabricas, um cara chamado Mr. Hublot, ele cria robôs e curtos entendi qual é o trabalho dele, ele é bem perfeccionista patenta e por isso muitos robôs por ele criado e em um dia ele vai para o trabalho e em um acidente ele se machuca tentando para um homem e o Mr. Hublot olha para ele todo dia, tem um dia que estava chovendo e o céu se encolheu na cor e no dia seguinte Mr. Hublot viu o robô perdido e pegando aquela caixa e tentando entrar o Mr. Hublot estava fazendo um caminho para voltar a algum lugar mas não deu tempo e o robô foi para o lado do Mr. Hublot e ele o adotou mas o céu foi ficando quente, foi um dia o céu mudou muito problema e o cara pegou uma caixa que ele fez que era para o Mr. Hublot mas ele mudou para o céu que estava a ver e que era muito.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Julio Fernando 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. Hublot nunca se dá em suas casas de um homem perfeito
muito. Um dia estava nos seus momentos não um coelho em
de mas suas sempre se dá, mas ele não, passando fome. Tem um dia, que
Mr. Hublot ficou com os de coelho e resolveu, adotar o coelho
Os dias foram passando e o coelho não parava de crescer cada dia, mais
e mais. Uma noite o Mr. Hublot acordou com a bagunça do coelho
que não vendia não era mais um coelho, e crescia rápido,
mesmo e o Mr. Hublot percebeu que aquela casa não dava mais
para ele morar. Ao lado de suas casas tinha uma casa mais
que as suas, então ele comprou aquela casa por causa do
coelho. O Mr. Hublot tinha tanto amor pelo coelho que se
mudou de casa para um lugar maior para o coelho poder
brincar e ficar mais confortável.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Sleiton Oliveira Nunes

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.

Mr. Hublot e o Cão

Tudo se passa em um mundo de robôs em uma casa no caso de Hublot um robô perfeccionista que mora sozinho depois de um dia de perfeccionismo ele vê um cachorro sozinho e abandonado depois de muitos dias e o Mr. Hublot vendo o cachorro todos os dias.

Quando um dia ele vendo perfeccionista até na hora de tomar café ele vê o cachorro, mas algumas horas depois ele vê o cachorro na caminhão de lixo, assim o Mr. Hublot tenta salvar o cachorro mas não consegue por causa de seu perfeccionismo, mas o cachorro não estava no caminhão de lixo, assim ele fica com o cachorro.

Depois de muito tempo o cachorrinho ficou um cachorrão assim destruindo a casa daí Mr. Hublot acorda e deve a exatidão e assim vendo a destruição e daí Hublot pega o despaquetador para acabar que vai matar o cachorro mas o Hublot trocou de casa e ficou com o cachorro.

Agora um assunto fora da história do texto e sim o tema dele que eu acho que não possui problema e sempre uma solução.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Edmara Rafaelly Guimarães Izidoro
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.


7º ano B.

A historinha se baseia em um homem que vivia em um mundo de metal. Certo dia, como os outros, Mr. Hublot se levanta e liga e desliga a luz várias vezes; sempre no lugar que ele morava passava um transporte de pessoas, nesse dia do lado de fora da casa dele, ele avistou um cachorro sem dono. Voltou e foi tomar café, meser várias vezes o café. Foi com o relógio e ele foi acionar a casa, demorou alguns minutos. No outro dia foi meser no computador, levou do cachorro e foi logo ver ele pelo janela, o cachorro estava escondido na caixa. No outro dia acordou com o barulho do caminhão de lixo, e saiu correndo até o caminhão, mas não consegue alcançar, e ficou triste, mas de repente ouviu um barulho era o cachorro, o homem levou o cachorro para casa e cuidou dele. Se passaram meses, o cachorro morreu, chegou um ponto que ele não sabia mais na casa então o homem resolveu comprar uma nova casa e levou o cachorro, assim foi a história do Mr. Hublot e seu cachorro.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Maximiliano de Oliveira Costa 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Um belo dia Mr. Hublot estava se preocupando de alguma coisa. Ele saiu para a janela de sua casa e viu que tinha um prédio em frente de sua casa vendendo, e Mr. Hublot ficou feliz e viu um cachorro e seguiu no rumo.

Dias depois Mr. Hublot decidiu comprar o cachorro para sua casa, e o cachorro foi resgatado e adotado, foi desativando a casa de tão grande, mas Mr. Hublot teve uma ideia brilhante.

Ele comprou o apartamento que estava vendendo em frente de sua casa, se pois não deixar o cachorro sozinho novamente.



Universidade
Estadual de Londrina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Rafael Ferraz de Sousa

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O robô e o cachorro

Em uma cidade robótica um robô chamado MR. HUBLOT estava em seu robô acumulando seus melhores de quando ele avistou um cachorro no seu o frente de sua casa ele ficou com do' mais não fez nada por não sabia de quem era.

Mais ele continuou a fazer seu trabalho mais cada dia ele viu o qual Robô sofrendo no queo cuidado de ficar triste mais não fez nada um dia ele acordou e viu o cachorro de sua recolhendo a sua quando ele lembrou que no noite passado estava chutando muito e o cão estava num dos saias e saiu correndo para salvar o cão mas quando ele chegou lá o cachorro já tinha sido um bicho e o cachorro apareceu e ele pegou ele.

Mas tudo que é bom dura pouco e ele começou a chorar ele mais ele chorou tanto que não saiu no caso e o que ele fez mudou sua casa uma casa enorme, e lá ele viveu muito feliz com o cão.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A):

Caio Santos Oliveira

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O fantástico Homem que nasceu
era uma vez um escritor que estava em
sua casa lendo seus livros.

Quando começou uma tempestade + furacão, seu
livro acabou escapando de sua mão; tentou
pegar e não conseguiu.

O furacão se dirigiu e ele foi parar em
outro lugar, ali viu um livro quando logo
fez outro e começou os livros que escreveu.

Esses livros o levou a uma biblioteca lá
começaram a dançar logo quando escreveu foi
dentro quando se acordou os livros tinham retido
o homem. Começou a de tarde os distribuir livros
para as pessoas.

Se passar dos anos foi ficando mais velho
e despende a leitura e escrever. more novamente
E os livros se levantaram e ele deixou o lugar
para outro momento. Fim.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Beatriz Gabriela Gabilante Cruz 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. Hublot, era um robô com TDC, com o perfeccionismo, todos os dias conferia se havia fechado a porta, se tinha apagado as luzes, se seus quadros estavam alinhados, olhava para as suas flores e fazia isso no mínimo 3 vezes, quando acordava, quando ia dormir quando ia sair, enfim para tudo que ia fazer.

Um dia enquanto estava regando suas flores, assistiu um cachorro triste e abanadorado, mas não fez nada sobre isso. No dia seguinte assistiu o cachorro de novo, só que novamente não fez nada sobre isso. Depois de ter assumido a casa, foi até a janela ver se o cachorro ainda estava lá, e viu o cachorro dentro de uma caixa, ele estava com fome e com medo, era um dia chuvoso com trovões e relâmpagos. No outro dia logo cedo, viu o cachorro latir e foi até a janela ver o que estava acontecendo, chegando a janela viu a caixa que no noite passada o cachorro estava dormindo, sendo jogada em um incinerador, não perdeu duas vezes e foi até a sua sala e o cachorro. Mas até chegar na sua já era tarde de mais, e o incinerador havia ido embora, e destruído a caixa.

Enquanto o senhor Mr. Hublot olhava o incinerador ir embora, ao mesmo tempo estava o cachorro, que sem o Mr. Hublot perceber, ele havia ouvido então ele pegou o cachorro e o levou para casa. Todos os dias ele o alimentava, e dava carinho e assistia TV com ele. Ao passar do tempo o cachorro ficou muito grande, no ponto de não caber no sofá.

Time a falha!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Ana Beatriz de Castro

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

A cidade de

Mr. Hublot era um robô muito solitário e prático muito perfeccionista sua casa era toda automatizada.

Na rua de sua casa vivia um pobre cachorro abandonado. Um dia de quaresima começou a chover e o cachorro entrou em uma caixa de papelão, para se proteger da chuva.

Na manhã seguinte o lixo da cidade ali parou e pegou a caixa em que o cachorro estava dormindo.

Mr. Hublot viu aquilo pensando que o pobre cachorro estava lá, mas o cachorro já tinha saído da caixa.

Hublot pegou o cachorro para ele mas logo ele morreu.

Os dois tiveram que se mudar foram para um galpão perto de sua antiga casa e ali moraram por muito tempo.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Guilherme R. de Souza

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Mr. Hublot - A busca pela liberdade

Um mundo de seres humanos um homem muito solitário que queria tudo perfeito em sua casa, num dia ele viu um cachorro na rua que estava morando de frio por causa da chuva, mas ele não pegou o cachorro então ele entrou dentro de um carro.

Os outros dias o Sr. acordava e ouvia o barulho de comissões de lixeira, quando ele vai para fora, vê que a caixa de lixo estava sendo levada pela caminhão.

Então o Sr. resolve adotar o cachorro. Mas infelizmente ele vai crescendo e vai destruindo toda a casa com o de abandonar ele o Sr. compra um gato e se muda para lá para não deixar o cachorro gigante sozinho.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Maria Eduarda J. Constantino 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Em um mundo digital o Hublot acurando seus quadros, quando ele foi na montanha para suas florestas limpas para aqui acurando ali.

No dia seguinte ele está tomando café quando ele vê todo o caos para família e ele de lá rápido e vai acelerado da seguinte para acurando o relógio, quando ele vê no final o cachorro na chuva triste porque não tem ninguém. No dia seguinte ele acorda no computador e vê o cachorro está sendo levado pelo caminhão de lixo, e quando o caminhão sai ele fica triste e o cachorro aparece no Hublot adota ele.

No outro dia Hublot está acurando os quadros e isso acontece alguns dias.

Quando passa uma semana o cachorro tá sozinho, e de a hora dele come ele sem beber e avança a comida e aí quebra os vidros da casa, quando Hublot vai no salão, e o cachorro tenta quebrar de tudo, aí o Hublot foi e acurou a TV.

Quando isso acontece o Hublot acurando os quadros e ele vai ver TV e o cachorro sem comida, etc também!

E foi assim que aconteceu a história!!!



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): João Victor Gustavo Cordeiro 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Solidariedade

Certo dia no futuro Mr. Hublot estava a reunando suas coisas ele tinha Toque mais quando ele foi para fora a rumo as flores e viu um cachorro sendo abandonado.

Passou um dia e o cachorro continuava lá quando ele foi para fora a noite o cachorro continuava lá e estava chorando então o cachorro foi dormir numa caixa quando acordou ele viu que não tinha mais Mr. Hublot então ele começou a chorar mais ainda tarde de mais

Mais o cachorro não morreu ele apareceu ao lado de Mr. Hublot ele adotou o cachorro.


Passou varios dias e o cachorro se foi ficando mais e mais uma noite ele viu Mr. Hublot a cordo e viu a casa toda lagurada por causa do cachorro.

Então ele pegou a furadeira e furou a casa dele e mudou para outro caso com o cachorro.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Rafael da Silva 7º ano B.
Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina – PR.


Mr. Hublot no mundo da animação
Mr. Hublot é um robô muito perfeccionista
que mora num mundo cheio de bolos, como ele
mesmo diz ele vê um cachorro na rua e resolve
pegá-lo para ele está cachorro foi ficando muito
grande então Hublot mudou-se para uma casa maior.
Apesar de Hublot ser um robô apodentado
ele tem condições suficientes para montar sua
vida.

O cachorro de Hublot estava tão grande
mas tão grande que quando ele andava tremia
o chão e Hublot não parava de alimentá-lo
toda a dia a tigela.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional 

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Ani Rebeca de Amerina Sousa

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O grande cachorro de Mr Hublot

Em um belo dia o Hublot estava andando pela rua e quando ele olha pelo binóculos observa um cachorro na rua abandonado. O Hublot vai para casa arruma suas coisas e quando ele olha na janela ele vê o cachorro na rua chorando como medo dos trovões e da chuva, para o cachorro se proteger da chuva ele entra numa caixa de papéis todo chorando.

Quando amanhece o Hublot pega o cachorro e tras para casa. Com o passar das horas e dos dias o cachorro de Hublot vai crescendo quando o cachorro anda vai derrubando tudo da casa de Hublot, o cachorro cresce muito e nem da para ficar dentro de casa. Mas então o Hublot compra uma casa do tamanho de um barracão para caber o cachorro e ele. E então os dois vivem felizes para sempre.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Gloria Clara Mauricio

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

O Mundo de Rabar

O Mr. Hublot é um rato que trabalhava como contador. E ele tem a mania de ser muito certo de conferir várias vezes as mesmas coisas. E num certo dia olhando pela janela viu um cachorrinho, mas não deu a mínima importância. Passando alguns dias, ele estava trabalhando e foi até a janela para ver o que era e, viu a caixa que o cachorrinho estava tinha sido recolhida pela lixeira, e saiu correndo para parar o caminhão mas não deu tempo.

Pensando que o cachorrinho tinha sido estrasalhado, quando de repente vem o cachorrinho e senta do seu lado quando ele vê o cachorrinho pega na coleira e leva para a sua casa para cuidar.

Mas o cachorrinho que já não era tão mais pequeno assim começou a ficar muito grande até que uma noite ele viu que a sua casa estava de pernas pro ar e ele decidiu mudar de casa para uma casa maior que ficava ao lado, quer dizer em frente a casa dele. E ele foi morar lá junto com o cachorro e lá ele ficou.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.



mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): João Matheus Koehler

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Certa vez Mr. Hublot observando a cidade de sua janela quando avistou um cão alado negro mas não se importou. Outro dia Hublot viu o mesmo cão em uma caixa na churo. Pela manhã Hublot viu o caminhão do lixo levando a caixa que o cão havia passado a noite e corre para tentar salvar o rosbife mas quando chegou já era tarde de mais o caminhão já havia partido mas quando ouvi um latido percebi que o cachorro estava bem e resolvi adotá-lo.

Passando alguns anos o cachorro havia ficado de um tamanho absurdo e Mr. Hublot resolveu se mudar para uma casa maior.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore." Direção de Willian Joyce e Brandon Oldenburg, 15 min., Estados Unidos, 2011.

ALUNO (A):

Jão Matheus

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Um dia, Dr. Morris estava sentado em sua varanda escrevendo seu livro. Quando de repente, começou uma tempestade e tudo foi pelo ar. Foi quando ele assim como tudo como o resto de tudo ficou sem vida cor e humor. Mas do mesmo jeito não desanimou e continuou e então começa sua jornada pela longa estrada de livros sem letras ou palavras. Quando Dr. Morris termina a estrada avista constar de passarinhos então olha pro céu e avista livros livres voando e carregando uma bela mulher morena de vestido de letras e percebe que por onde ela passar tudo ficará vivo e feliz. Então desce um livro e fala com firmeza:

— Vámas entrar!!!

Ele então pula a cerca e entra na biblioteca mas quando ele entra na biblioteca ele fica colado e resolve dar uma volta pela grande casa, então passa por uma porta avista um livro tocando piano e o livro que ali tocava convida ele para dançar sua música e ele aceita. E todos os livros com ele começam dançar e quando ele resolve cuidar dos livros.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CURTAS-METRAGENS
DE ANIMAÇÃO PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA.

mestrado profissional
@

ATIVIDADE DE RESUMO.

CURTA-METRAGEM: "Mr. Hublot", direção de Laurent Witz e Alexandre Espigares, 12 min, Luxemburgo / França, 2013.

ALUNO (A): Lucas Emanuel Piorozzom

7º ano B.

Colégio Estadual Nilo Peçanha, Londrina - PR.

Em um cidade tecnológica dominada por robôs, vive o senhor Hublot com sua sabedoria e muito bom de saúde, no que tinha um sabedoria toque ele tinha que deixar tudo certinho e tinha uma mania que esquecia se tinha apagado o luz, e então ele sempre voltava na manhã seguinte o senhor Hublot assistia um cachorro com seus lentos de visao, o cachorro estava resmungando depois de um pontilhão com uma caixa toda malhada feita de papelão mais lavada que tinha no mercado, o tempo passava e cada dia de se no o cachorro crescia.

na manhã de segunda-feira o senhor Hublot observou que a caixa do pequeno cachorrinho está sendo levada pelo o caminhão de lixo no mesmo momento largou seus chicaros que está todas arrumados e deixou a toda desarrumado sobre a mesa e correu para a porta, desbloqueou as fechadura mas era tarde demais o caminhão já tinha ido embora e o senhor Hublot chateado como se fosse o culpado e o cachorro chega abra dele.