

SILVANE DAMINELLI

FILMES LEGENDADOS: PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE
LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Tese de doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Doutora em Estudos da Tradução.
Orientadora: Dra. Ana Cláudia de Souza

FLORIANÓPOLIS, SC
11 DE NOVEMBRO DE 2014

AGRADECIMENTOS

“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:

“Tu vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada”.

O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:

“Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto”.

“O guerreiro sorri porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra”.

Paulo Coelho, 2008, p. 47

O brilho nos olhos de meu pai sinalizava que eu abriria esta porta. A ele, cujos olhos já não brilham mais, dedico esta conquista.

Dra. Ana Cláudia de Souza, orientadora, “Se todos fossem iguais a você, que maravilha *aprender*” (Vinícius de Moraes).

A meus irmãos e irmãs, sempre tão presentes.

À minha mãe tão sábia, tão amada.

Aos meus queridos sogros Pedro e Deonilda.

Aos Professores, Equipe Pedagógica e Diretora da Escola de Educação Básica Pedro Simon.

Em especial aos estudantes que participaram desta pesquisa.

À banca examinadora da qualificação: Dra. Ana Cláudia de Souza, Dra. Lêda Maria Braga Tomitch, Dra. Rejane Croharé Dania.

À banca de defesa de tese: Dra. Ana Cláudia de Souza, Dra. Lêda Maria Braga Tomitch, Dr. Lincoln Paulo Fernandes, Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, Dra. Rejane Croharé Dania e Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, pelo suporte financeiro.

Aos amigos Uilton e Elisete, pelo ombro amigo sempre tão disponível.

À professora Sange Maria Gomes Lodeti, fonte de inspiração, de sabedoria, de amizade.

À amiga e professora Jô de Vernet, com quem incansavelmente aprendi muito.

A Deivi: *Um dia sentaremos bem de frente ao oceano. Vai ser só nos dois, e o que vem depois, não estou nem aí. O que eu preciso, eu tenho aqui... VOCÊ!* (Bruno Caliman)

(...) As palavras não nascem amarradas, elas saltam, se beijam, se dissolvem, no céu livre por vezes um desenho, são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa, à luz dos Estudos da Tradução e de estudos que permeiam o ensino e aprendizagem da leitura, objetiva examinar a contribuição de obras cinematográficas estrangeiras como perspectiva para o ensino da leitura, por meio da criação de espaços favoráveis e instigadores à formação de leitores proficientes, considerando a riqueza do texto fílmico, que constitui as obras cinematográficas. Este estudo tece reflexões sobre a possibilidade de produção de sentido a partir de textos fílmicos. Por essa razão, a revisão da literatura contempla discussões em torno dos Estudos da Tradução, legenda e ensino, ensino e aprendizagem da leitura; da relação entre cinema e ensino/educação. Com a finalidade de conduzir a investigação, após definição da população de pesquisa, 56 estudantes da rede pública de ensino, Escola de Educação Básica Pedro Simon, foi elaborada e implementada uma proposta pedagógica, cujo material para a coleta de dados consiste em quatro curtas-metragens: *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*, *O monge e o macaco*, *Batman, sem saída* e *A lenda do espantalho*. Para a coleta de dados, foram aplicados três instrumentos: questões de acesso e compreensão da obra (questionário), devolutiva e protocolos verbais. O primeiro, trata-se de um questionário (GIL, 1999) composto por um número de questões apresentadas por escrito aos participantes da pesquisa. O segundo consiste na retomada das respostas às questões, possibilitando ao participante validar ou não a resposta (PEIXOTO, 1998) e o terceiro, protocolo verbal é o instrumento que possibilita a análise dos relatos verbais acerca da leitura fílmica. Este instrumento consiste na verbalização do pensamento, na descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer (TOMITCH, 2007, SOUZA; RODRIGUES, 2008). Os dados obtidos foram coletados e analisados com base nas respostas às questões, devolutiva e protocolo. O resultado das análises indicou desempenho satisfatório dos participantes validando, assim, a hipótese. Desta forma, o uso de filmes legendados em sala de aula promove o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura, no que diz respeito ao acesso e à compreensão das obras. A implementação da proposta pedagógica possibilitou, aos participantes, contato com obras cinematográficas estrangeiras. Consequentemente, observou-se que os participantes, ao ler as legendas, não apresentavam mais as

dificuldades apresentadas no início da coleta de dados. Conclui-se que a produção de sentido, resultado da interação autor-leitor-texto (SOUZA, 2012), foi alcançada, confirmando que o uso de filmes legendados em sala de aula pode possibilitar a promoção, o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura.

Palavras-chave: tradução, ensino e aprendizagem da leitura, filmes legendados, produção de sentido.

ABSTRACT

This research is based on studies that pervade the teaching and learning of reading. Thereat, it aims to analyze the contribution of foreign cinematographic works as a perspective to teaching reading that creates places which are propitious and instigating to the development of proficient readers, considering that the texts of films are rich. Besides, this study reflects about the possibility of producing sense from movie texts. For this reason, the literature review covers discussions about Translation Studies, subtitles and teaching, the teaching and learning of reading, as well as about the relation between cinema and education/teaching. In order to lead the investigation, one defined the research population with 56 students from a public school named *Escola de Educação Básica Pedro Simon*. Thus, a pedagogic proposal was formulated and implemented based on a material collected from four short films: “The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”, “The monk and the monkey”, “Batman dead end” and “*La leyenda del espantapajaros*”. In collecting data, three instruments were applied: questions about comprehension and accessibility of work (questionare), returning and verbal protocols. The first one is a questionare (GIL, 1999) made of a given number of written questions presented to the participants of the research. The second one consists of the resumption of the answers, making it possible for the participant to validate her answer or not (PEIXOTO, 1998) and the third one is a verbal protocol that is the instrument that enables the analysis of the verbal reports about the filmic reading. This instrument consists in the verbalization of thought and the description the reader makes of a specific reading situation that just occurred (TOMITCH, 2007, SOUZA; RODRIGUES, 2008). The obtained data were collected and analyzed based on the answers given to the questions, on the returning and on the protocol. The result of the analysis showed a satisfactory performance of the participants, thus validating the hypothesis. Therefore, using movies with subtitles promotes the development and the upgrading of reading competence, especially in what concerns the accessibility and comprehension of the works. The implementation of the pedagogical proposal allowed the participants to establish contact with foreign cinematographic works. Hence, one could observe that, when reading the subtitles, the participants did not show the difficulties presented in

the beginning of data collecting. Besides, one can conclude that the constructing meaning is the result from the interaction author-reader-text (SOUZA, 2012) that was achieved. This confirmed the use of subtitled movies in the classroom can enable the promotion, the development and the upgrading of reading competences.

Keywords: translation, teaching and learning of reading, subtitled movies, sense production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Curta 1 - <i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore/ Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore</i>	59
Figura 02: Curta 2 - <i>The Monk and the Monkey/ O monge e o macaco</i>	61
Figura 03: Curta 3 - <i>Batman: Dead End/ Batman sem saída</i>	63
Figura 04: Curta 4 - <i>La leyenda del espantapajaros/ A lenda do espantalho</i>	65
Figura 05: Percentual de acertos das respostas às questões referentes ao curta 1	90
Figura 06: Pontuação obtida nas respostas às questões de devolutiva II do curta 1	92
Figura 07: Percentual de acertos das respostas às questões referentes ao curta 2	94
Figura 08: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 2	96
Figura 09: Pontuação obtida nas respostas das questões referentes ao curta 3	99
Figura 10: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 4	103
Figura 11: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 4	107
Figura 12: Percentual de acertos das respostas às questões: Grupo Controle	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 Tradução e ensino de línguas	29
2.2 O ensino e a aprendizagem da leitura	31
2.3 Cinema e ensino: possibilidades de trabalho com filmes legendados	36
3. MÉTODO	49
3.1 Contexto da pesquisa	50
3.2 Participantes	51
3.3 Critérios e instrumentos de coleta dos dados da pré-intervenção	52
3.4 Coleta principal	56
3.4.1 <i>Material</i>	56
3.4.2 <i>Instrumento de coleta de dados da proposta de intervenção</i>	66
3.4.3 <i>Procedimento de coleta e análise de dados da proposta de intervenção</i>	68
3.4.4 <i>Critérios de análise dos dados</i>	70
3.5 A proposta de intervenção	72
3.6 Estudo piloto	79
3.6.1 <i>Pilotagem 01: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore)</i>	79
3.6.2 <i>Pilotagem 02: The monk and the monkey (O monge e o macaco)</i>	80
3.6.3 <i>Pilotagem 03: Batman dead end (Batman sem saída)</i>	81
3.6.4 <i>Pilotagem 04: La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)</i>	81
4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: INTERVENÇÃO	83
4.1 Caracterização dos estudantes com base nos questionários: Pré- intervenção	83
4.2 A implementação da proposta de intervenção	87
4.3 As obras cinematográficas legendadas (curtas-metragens) em sala de aula	87

4.4 O desempenho dos participantes da pesquisa em cada curta.....	88
4.4.1 <i>Curta 1: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore, (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore).....</i>	88
4.4.2 <i>Curta 2: The monk and the monkey (O monge e macaco).....</i>	93
4.4.3 <i>Curta 3: Batman Dead End (Batman sem saída).....</i>	97
4.4.4 <i>Curta 4: La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho).....</i>	101
4.5 Curtas: análise do conjunto	107
4.5.1 <i>Desempenho de cada participante no desenvolvimento do trabalho.....</i>	111
4.5.2 <i>Apresentação e breve discussão dos dados do Grupo Controle</i>	116
4.5.3 <i>Desempenho do Grupo Principal relativo ao Grupo Controle</i>	121
4.5.4 <i>Discussão geral: objetivos e hipótese à luz da literatura</i>	125
4.6 Contrapartida.....	128
4.6.1 <i>Ida ao Cine Avenida: Amanhecer, parte 1.....</i>	128
4.6.2 <i>Ida ao Cinema Arcoíris.....</i>	129
4.6.3 <i>Cursos de formação aos Professores: contrapartida oferecida aos sujeitos do espaço escolar</i>	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5.1 Sugestões para pesquisas futuras.....	133
5.2 Reticências	134
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A: Entrevista Professores	146
APÊNDICE B: Gabarito das questões relativas aos curtas.....	149
APÊNDICE C: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta	
1.....	160
APÊNDICE D: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta	
2.....	161
APÊNDICE E: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta	
3.....	162

APÊNDICE F: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta 4	163
APÊNDICE G: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 1.....	164
APÊNDICE H: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 2.....	167
APÊNDICE I: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 3	170
APÊNDICE J: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 4	173
APÊNDICE K: Análise gráfica: síntese final I	176
APÊNDICE L: Análise gráfica: síntese final II	178
APÊNDICE M: Análise gráfica: síntese final III	179
APÊNDICE N: Análise gráfica: Síntese geral	180
ANEXO A: Teste de verificação de desempenho	183
ANEXO B: Tabela: Leitura.....	187
ANEXO C: Tabela: Escrita	188
ANEXO D: Tabela: Dados gerais	189

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, surgiram novas áreas de conhecimento, e por consequência, disciplinas para responder às demandas sociais. A partir de então, surgiram os Estudos da Tradução que, gradativamente, consolidaram-se como uma nova e importante área de conhecimento, principalmente no que diz respeito à atividade tradutória. Assim, surgiram novas modalidades de tradução, muitas delas decorrentes de avanços tecnológicos. O século XX testemunhou a explosão dos meios audiovisuais com o cinema falado, a televisão, a computação, a Internet e o DVD (CARVALHO, 2005).

Atualmente, há múltiplos ramos de investigações ligados aos Estudos da Tradução desenvolvidos com base nos instrumentos surgidos a partir dos progressos tecnológicos. Um deles, e que nos interessa, é a tradução audiovisual.

Este recurso, sobretudo no século XXI, passa a ocupar outro espaço – o escolar. A escola, no contexto da sociedade contemporânea, tem integrado a suas práticas a linguagem audiovisual, mais especificamente a legenda, que neste estudo se configura como suporte ao ensino e aprendizagem da leitura.

É fato que o ensino da leitura está na pauta das discussões mundiais. Cada vez mais se discute o papel que ele desempenha na vida das pessoas e na sociedade. O ensino da leitura também está na pauta das discussões desta tese.

As discussões, nem sempre fáceis, em torno da leitura têm evidenciado que, infelizmente, a situação é levada a sério somente quando os resultados de avaliações internacionais e nacionais se tornam públicos. Segundo Waltenberg (2005), o péssimo resultado dos estudantes brasileiros no exame PISA de 2000 teve grande repercussão na imprensa nacional na época de divulgação dos resultados, em dezembro de 2001.

No último levantamento nacional, em 2011/12, o INAF sinalizou melhorias nos níveis de alfabetismo que correspondem à ampliação do acesso à escolarização. Entretanto, não na medida desejável. Os progressos dizem respeito ao analfabetismo absoluto e à alfabetização rudimentar, que atingiram nível básico de habilidades de leitura e matemática. Por outro lado, nesta série de 10 anos de investigação do INAF, durante todo o período, “mantém-se em torno de pouco mais de

¼ da população a fração dos que atingem um nível pleno de habilidades” (INAF, 2011/12, p.8).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, revelou que, em 2009, somente 11% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio conseguiam lidar com o conteúdo esperado de Matemática, e 28,9%, com o de Língua Portuguesa.

Na edição de 2011, os dados apresentados pelo SAEB revelam que apenas 10,3% dos estudantes brasileiros concluem o ensino médio com conhecimento adequado em matemática. Tomando os dados de 2009, é possível perceber um retrocesso no que diz respeito à aprendizagem em matemática. Embora os índices em língua portuguesa, comparando os dados de 2009 (28,9%) e 2011 (29,2%), não indiquem retrocesso, é possível afirmar que os percentuais em leitura ainda são baixos.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2009, mostrou que o Brasil ocupou a 53ª posição no que diz respeito aos dados que se referem à competência em leitura e a 57ª posição no que se refere à matemática (INEP, 2012). No *ranking*, dos 65 países participantes, o Brasil ocupa a 54ª a posição. Essa colocação pressupõe pensar que o país apresentou melhora no que diz respeito ao desempenho, já que atingiu 412 (de 500) pontos em leitura. Entretanto, Souza (2012), a partir de estudos realizados na área da leitura e com base nos dados fornecidos pelo PISA/2009, afirma que esta evolução não contempla a competência e a proficiência em leitura, uma vez que o estudante, estando diante de um texto e fora do domínio da escola, não consegue compreender o que está escrito, sem que seja pela via da adivinhação.

Desta forma, mesmo com a obtenção de escores mais altos, 412 de 500, (e aqui é importante informar que foi estabelecido como média o escore 500), os níveis de proficiência atingidos e os resultados gerais de acesso aos textos, reflexão/avaliação e produção de sentidos, conforme (SOUZA, 2012) não parecem ter sido significativamente melhores.

Hoje, embora haja políticas voltadas à promoção e financiamento de projetos ligados à alfabetização, ao letramento, à inclusão, as políticas em torno da educação básica ainda se voltam principalmente à questão de o estudante ter acesso, frequentar e permanecer na escola. Entretanto, o estar na escola não assegura a nenhum indivíduo que ele tenha desenvolvido as competências básicas em leitura, já que

competências articulam conhecimento, habilidade, atitude, procedimentos, como as referentes à escrita e matemática. Às vezes, o estar na escola, também não garante ao estudante apropriar-se da gama de saberes, nas diversas áreas do conhecimento, que esta vivência pode proporcionar.

Percebe-se, como já dito, por meio dos resultados mostrados por indicadores como PISA (2012), INAF (2011/2012)¹, SAEB (2013/2014), que há necessidade iminente no que diz respeito à melhora da eficiência dos sistemas educativos brasileiros. Esses resultados apontam que muitos estudantes não conseguem responder às demandas exigidas pela sociedade atual, principalmente aquelas que se referem à leitura, tendo em vista que o ato de ler implica identificar informações, refletir e construir sentido a partir do que leu.

Os estudantes brasileiros apresentam dificuldades de produção de sentido também no que diz respeito à leitura de textos mais simples, como aqueles que se caracterizam como contínuos e de uso cotidiano e frequente.

No que diz respeito à leitura, foco desta investigação, muitos estudantes que concluem o ensino fundamental (e inclusive o médio) não leem com proficiência². Ainda a esse respeito, Souza (2012) adverte que o relatório PISA (2001) sinaliza que as dificuldades mais graves referentes à leitura encontram-se nos textos multimodais, a exemplo de textos de que fazem parte gráficos, figuras, imagens etc.

O conceito de multimodalidade está ligado à Teoria da Semiótica, mais especificamente, à Semiótica Social. Entende-se por

¹ 2011 foi o ano de coleta e processamento dos dados, 2012 foi o ano da publicação. O mesmo vale para o SAEB.

² “Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente em leitura é ter a capacidade de ser estratégico, de saber tomar decisões em cada evento de leitura, é a capacidade de lançar mão de diferentes tipos de processamento textual, sejam ascendentes, descendentes ou compartilhados, dependendo do tipo de material enfrentado em relação ao conhecimento, dependendo dos objetivos, das condições físicas e emocionais, da situação em que se dá o ato de leitura e das competências amplas e específicas à leitura” (SOUZA, 2012, p.70 -71).

multimodalidade textos escritos compostos por elementos verbais e não-verbais. Dionísio (2006, p.160) define multimodalidade como um “traço constitutivo dos discursos oral e escrito em que a escrita tem apresentado cada vez mais arranjos não-padrões”. Assim, os textos são construtos multimodais, e a escrita uma das modalidades de representação.

Levando em consideração o que aponta a autora sobre multimodalidade e o ato de ler, é preciso lembrar que a atenção não deve estar centrada apenas na escrita, “já que esta se constitui apenas como um dos elementos que coexiste juntamente com as imagens e diferentes modos semióticos” (Id).

Em se tratando de leitura, esta pesquisa investiga o uso de filmes legendados levados à sala de aula de Língua Portuguesa como recursos potencializadores do aprimoramento da leitura. Portanto, o texto base é o texto fílmico, que, da mesma forma que o texto impresso, também requer um leitor, pois nele há palavras, sons, movimentos, sombra e luz, há cores e tudo em articulação para a compreensão do texto. Diante desse contexto, a construção do sentido se torna mais complexa, pois perde a linearidade, exigindo, do mesmo modo, um leitor que também esteja em movimento, estabelecendo as relações necessárias para compreender o que o texto traz e imprimir também a sua interpretação. Logo, a concepção de leitura não se altera, já que nesta pesquisa o objetivo é operar sobre a leitura do escrito ou sobre a leitura da parcela escrita da obra fílmica, cuja interpretação é dependente do acesso ao conjunto de linguagens constitutivo do texto cinematográfico. O que se altera é a natureza do texto, que é multimodal, constituído de parcela textual escrita e também os procedimentos do leitor diante do texto.

Fala-se tanto em educação inclusiva, em projetos cujas finalidades se centrem em diminuir a marginalização; contudo, as políticas educacionais parecem esquecer que a própria escola condena o estudante à marginalização e exclusão quando nega a ele o acesso às competências básicas necessárias para integrar plenamente a sociedade.

Com base no que se coloca acima, é premente que os princípios da educação básica sejam redefinidos e conseqüentemente se repense o papel da escola na sociedade. As informações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) confirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do país, a fim de concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nas últimas duas décadas, a educação brasileira apresentou mudanças significativas em relação ao acesso e à permanência do estudante na escola; entretanto, o índice de alfabetismo funcional mostra que vivemos em um país cuja educação básica, obrigatória e de responsabilidade do Estado, não atinge um de seus objetivos essenciais que é ensinar a ler e a escrever. É importante considerar que essa realidade remete à outra: o fracasso escolar. A esse respeito, Possenti (1996, p.20) diz que:

Alguns dos problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino de língua. A única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender. Qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso [...].

Com base no que se afirma acima, percebe-se que o ensino da língua materna aponta para a necessidade de mudanças, no que diz respeito ao ensino da leitura, levando em consideração que a atividade exige a figura do professor.

Iniciando a discussão sobre o ensino e aprendizagem da leitura, vale lembrar que o que se pretende aqui não é simplesmente provocar o debate, pretendemos, além da discussão, sugerir, por meio da implementação de uma proposta pedagógica, o uso de filmes como uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da leitura. Assim, almeja-se apontar proposta que contribua e fomente o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

O fracasso no desempenho em leitura apresentado pelos estudantes brasileiros tem sido objeto de preocupação de muitos educadores, principalmente daqueles que entendem que a escola deve oferecer condições para a prática da leitura.

Partindo dessa ideia, o professor, precisa conceber a leitura como prática significativa de aprendizagem, de modo que a mesma corresponda às necessidades de seus estudantes dentro e fora da sala de aula, inclusive quando deixarem de ser estudantes.

Pensando na interface da linguagem verbal com linguagens não verbais, e ainda na aproximação dos estudantes aos espaços que

requerem leitura, propõe-se uma intervenção para se trabalhar com leitura a partir do uso de filmes estrangeiros legendados, mais especificamente, tem-se por objetivo discutir e sugerir de que forma os filmes legendados podem ser levados à sala de aula como recurso eficaz e complementar para o ensino da leitura em língua materna. Desse modo, pretendemos desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica a partir do uso de obras cinematográficas estrangeiras, cujo propósito está voltado à produção de sentido, considerando a tese de que o uso de filmes legendados contribui para o ensino da língua materna.

Para alcançar tal objetivo, parte-se do princípio de que filmes legendados podem melhorar as habilidades leitoras dos estudantes. Essa ideia foi desenvolvida em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2010, segundo a qual:

A mediação entre legenda e leitura resulta em aprimoramento das habilidades leitoras. Este, pode-se dizer que é o maior benefício que as legendas podem oferecer, em se tratando do ensino da leitura. Se o propósito da leitura é possibilitar ao estudante a realização de inferências e a conexão entre texto e significado, é hora de perceber que há novos meios para se ensinar leitura e um deles é através do uso de filmes legendados. O que antes era apenas um adendo às aulas, deve deixar a função secundária para assumir papel principal (DAMINELLI, 2010, p.70).

Concluiu-se, na dissertação de mestrado (2010), que os filmes legendados podem proporcionar inúmeras oportunidades. Foram citados vários benefícios, como ampliação significativa de vocabulário, desenvolvimento da capacidade de argumentação e principalmente o movimento não somente da razão e do intelecto, mas também dos sentimentos, da afetividade, o que é, sem dúvida, bastante importante para que os estudantes se sintam envolvidos e tenham mais disposição para ler.

Na dissertação, foi sugerido o uso de legendas nos seus espaços textuais como recurso para ensinar leitura. Agora, na tese, pretende-se apontar atividades e procedimentos que viabilizem o uso de filmes

legendados em sala de aula, de modo a promover o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura. Para isso, primeiro vai-se discorrer sobre os Estudos da Tradução, depois se discutirá sobre os conceitos que permeiam o ensino e aprendizagem da leitura, para depois discutir a importância da inserção das mídias como TV, DVD e cinema nas atividades de ensino e aprendizagem escolar, para então tratar do papel da legendagem, paratexto cinematográfico, na aprendizagem da leitura.

Na esteira dessa discussão, no que diz respeito à legendagem, afigura-se destacar a relevância dos Estudos da Tradução no que diz respeito à eficácia da tradução no ensino de línguas estrangeiras e aqui o uso de legenda interlinguística. Esta pesquisa situa-se no campo dos Estudos da Tradução por trabalhar com o produto da atividade tradutória: tradução interlinguística - a legendação.

As metodologias de línguas negam o papel relevante da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, Romanelli, 2009, afirma que a tradução como técnica didática é muito apropriada para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Várias pesquisas se colocam contra essa negação. Estudos Tiago Martins da Cunha, Edilene Barbosa, Géry D'Ydewalle e Gary Robson apontam para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas no ensino de língua estrangeira por meio do uso da legendação Interlinguística como material didático. Com base nesses estudos, esta pesquisa quer mostrar que o uso da legendação, vinculado ao texto fílmico do qual faz parte, pode se estender ao ensino da leitura em língua portuguesa. Percebe-se uma lacuna no que diz respeito ao uso de legendação para ensinar a língua materna. Após várias buscas em sites abertos, foram encontrados somente quatro estudos que contemplam o uso de legendas para ensinar leitura em língua materna. Por essa razão, esta pesquisa tem como ponto de partida a tradução, mais especificamente, a tradução interlingual. Assim, a pesquisa objetiva contribuir para a formação de estudantes leitores (público-alvo da pesquisa) e também para a formação dos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, uma vez que visa propor a implementação de proposta didática para o desenvolvimento de projetos e práticas de ensino de leitura a partir do uso de filmes legendados.

Embora imprescindível, a discussão teórica e ideológica não é suficiente. A proposição e a implementação desta pesquisa implica que

o tema seja levado à sala de aula. Para isso, alguns estudantes foram selecionados de modo a fazer parte da pesquisa. Trata-se de estudantes que cursam as séries finais do ensino fundamental, mais especificamente, a sétima série³ da rede pública estadual de Santa Catarina. Tais estudantes, conforme diagnóstico da Escola (realizado por meio da aplicação de um teste – Anexo A), apresentam baixo desempenho escolar. Por essa, razão, conforme decisão dos professores, em 2011, estes estudantes constituíram grupos segmentados. Ou seja, a escola, na tentativa de encontrar uma solução, considerou que era melhor separar as turmas conforme o desempenho apresentado pelos estudantes. Assim, aqueles cujo desempenho era adequado constituíram uma turma, e os que apresentavam baixo desempenho, constituíram outra.

A maioria desses estudantes cursou as séries iniciais em escolas pertencentes à rede pública municipal, em decorrência disso, pouco se sabia sobre eles. Inicialmente, para conduzir a pesquisa, foram considerados alguns aspectos relativos ao público-alvo: Quem são esses estudantes? Quem são seus professores? Que espaço escolar eles frequentam? Qual a situação socioeconômica? Como se organiza a família e qual a escolarização dos parentes mais próximos: pais, irmãos, avós? Qual a relação com a escrita? Quais os gostos, preferências e possibilidades de entretenimento deste público? A obtenção de tais dados é anterior à intervenção em sala de aula e inclusive possibilita o adequado delineamento das atividades que serão propostas no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura, partindo do uso de filmes legendados como meio para fomentar o ensino da leitura.

Deste modo, esta pesquisa poderá proporcionar aos professores de Língua Portuguesa não uma receita, mas meios, potencialidades, para levar os filmes para a sala de aula, a fim de que professores e estudantes alcancem seus objetivos: o de ensinar e o de aprender.

É uma necessidade que o estudante interaja com os diferentes tipos de textos que circulam no meio social. Entretanto, antes de tudo, é necessário que se aprenda a ler de fato, pois o que se constata é que os mesmo aqueles que frequentam a escola apresentam desempenho

³Última turma vinculada ao Ensino Fundamental de oito anos.

insuficiente em leitura, tal como evidenciado pelo PISA (2012) e INAF (2011/2012).

Os documentos oficiais – Orientações Curriculares Nacionais, (2006) afirmam que a leitura contempla pedagogicamente várias modalidades e, assim, procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição. Nesse sentido, entende-se que o estudante deve ser capaz de interagir com a diversidade de textos que circulam no meio social, tarefa que exige proficiência em leitura. Ou seja, o leitor deve ser capaz de monitorar a leitura, utilizando-se das estratégias para avaliar qual delas responde às necessidades específicas exigidas pelo processo de leitura (SOUZA, 2012).

Pensar no processo ensino e aprendizagem da leitura implica, também, pensar na formação daquele que ensina, ou seja, na formação docente. O empreendimento da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) enfatiza que as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também no que diz respeito aos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Com base no que anuncia o documento oficial, conclui-se que o exercício da docência exige formação continuada, posto que é essa formação que possibilita atuação e prática educacional renovadas em sala de aula cujas metodologias dinamizadas mudam o rumo do processo de ensino e de aprendizagem das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Desta forma, ressalta-se a importância dos recursos pedagógicos que se configuram como mudança metodológica, podendo citar a inserção das mídias e do cinema para o ensino da leitura, por exemplo. Com base no que preconizam os documentos oficiais acerca do ensino e aprendizagem da leitura, esta pesquisa, no que tange à coleta de dados para intervenção, se apoia no uso de recursos tecnológicos e, principalmente, no uso do cinema em sala de aula, uma vez que a questão que movimenta esta tese diz respeito ao aprimoramento da leitura através do uso de filmes legendados. Cabe informar que a proposta de intervenção se apoiou nos dados obtidos através da pré-intervenção que teve como objetivo conhecer a realidade socioeconômica de que faz parte a população da pesquisa.

O projeto de pesquisa, por envolver seres humanos, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme Parecer/216.404.

No que diz respeito à coleta de dados da pré-intervenção, os estudantes responderam a questionários e participaram de entrevistas. A finalidade da pré-intervenção foi mapear a realidade, traçar o perfil dos envolvidos e constatar dificuldades, gostos, desejos e perspectivas apresentados pelos estudantes e professores, no tocante ao ensino e aprendizagem da leitura. Os dados coletados a partir da pré-intervenção subsidiam a proposta de intervenção pedagógica para o ensino da leitura. Cabe explicar que parte da população da pesquisa não lia, apenas soletrava, por isso a escolha pelo termo leitura.

Esta pesquisa contempla o uso de filmes legendados, partindo do pressuposto de que a inserção de obras cinematográficas estrangeiras no contexto escolar pode se configurar como uma perspectiva para o ensino da leitura. Dessa forma, pretende-se, levar à sala a proposta de intervenção e verificar a abrangência da mesma no campo do ensino e aprendizagem da leitura.

O desenvolvimento da proposta, além de definição prévia de textos, atividades e elaboração de roteiro, implica a utilização de equipamentos como computador, projetor, TV, DVD, sala de vídeo, uma vez que o *corpus* em questão são obras cinematográficas estrangeiras.

Partindo do que apresentamos, sabemos que hoje um dos grandes desafios da educação brasileira é fazer com que os estudantes atinjam patamares superiores de alfabetismo, principalmente no tocante à leitura e à produção de sentido.

Essa constatação movimentou nosso desejo na busca por uma proposta de ensino, no que diz respeito à leitura, eixo norteador da realização desta pesquisa.

Com base nisso, algumas perguntas permeiam essa tese:

- Como a tradução pode contribuir para o ensino da leitura em língua materna?
- Em que medida as obras cinematográficas estrangeiras legendadas possibilitam o aprimoramento da leitura?

- De que forma a leitura da legenda interfere na produção de sentido de obras cinematográficas estrangeiras?

À luz do objetivo desta pesquisa, já anunciado, e com base nas perguntas que movem a tese desta pesquisa, a hipótese de pesquisa foi formulada: o uso de filmes legendados em sala de aula promove o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura.

Assim, para alcançar o que propõe esta tese, é necessário, primeiro, fazer uma revisão da literatura que contemple a discussão acerca da tradução, da concepção de ensino e aprendizagem da leitura, e por fim discutir a presença do cinema e da legendação nesse universo. O capítulo seguinte é dedicado a esta discussão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Tradução e ensino de línguas

Cada vez mais estamos envolvidos com as tecnologias modernas. Nas atividades docentes, por exemplo, as tecnologias possibilitam o acesso ao conhecimento, fazendo convergir a informática, o audiovisual e as telecomunicações na constituição de uma rede comunicativa universal que abrange toda a sociedade, inclusive a escola.

Na verdade, o que se traz à discussão, aqui, é a possibilidade de promover mudanças na prática pedagógica do ensino de leitura por meio do uso da tradução. Nossa proposta, já anunciada, é aprimorar a leitura por meio do uso do cinema, mais especificamente, através da tradução.

Desta forma, parece-nos importante discutir acerca dos Estudos da Tradução. O surgimento desta área do conhecimento constitui uma esfera científica que privilegia discussões em torno do desenvolvimento de reflexões sobre a tradução.

Nos últimos anos, muito se discute acerca do uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Ridd (2000), ao propor que se tire a tradução do exílio, postula a tradução como uma quinta habilidade a ser desenvolvida, em se tratando do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em consonância com Ridd, Sousa (2004, p.58-59) chama a atenção para a importância da tradução em sala de aula. Segundo a autora, “o fato é que o ato da tradução enfrenta o escárnio de muitos professores que não veem utilidade prática e dinâmica em sala de aula”. Sousa sinaliza aspectos positivos no que diz respeito à tradução em sala de aula, já que “a tradução dá espaço para que o estudante se torne mais consciente e ativo no processo no qual está envolvido” (Id.).

Neste início de século, foram desenvolvidos estudos cujo foco está voltado ao uso da tradução como suporte ao ensino, convertendo-se em práticas didático-pedagógicas. Neste estudo, a abordagem do tema delimita-se à tradução audiovisual.

Segundo Cintas (2009), o estudo acerca desta modalidade de tradução é recente. As demandas da sociedade por produtos audiovisuais gerou um campo fértil de atividade para as pesquisas acadêmicas envolvendo a tradução audiovisual, no que diz respeito à dublagem e legendação (CHAVES, 2012, p.22).

Esta modalidade, legenda, tem como característica a não alteração da imagem que se vê e o som que se ouve. Assim, define-se como legendagem a tradução em que “um texto escrito é apresentado de forma simultânea à fala do texto original, e eles devem estar em perfeita sincronia” (BERGMANN; LISBOA, 2008, p.98).

Conforme Cintas e Remael (2007, p.8), a legendação pode ser definida como “prática de tradução que consiste na apresentação de um texto escrito, geralmente localizado na parte inferior da tela, com a finalidade de recontar o diálogo original dos personagens”.

Gorovitz (2006, p.62) chama a atenção para o fato de “a legendação ser anterior à fala: o filme já utilizava um suporte textual quando ainda não havia meios técnicos para reproduzir as falas dos personagens”. Portanto:

Desde os primórdios do cinema, criou-se familiaridade com a legenda. No entanto, esta não deixa de ser um elemento intruso à obra, impondo ao espectador que leia a legenda ao mesmo tempo em que acompanha a imagem e o som (GOROVITZ, 2006, p.62).

Ainda, conforme a autora, o espectador não lê a legenda em sequência: são idas e voltas permanentes entre imagem, som e legenda. Este vai-e-vem solicita atividades simultâneas, nas quais diferentes sentidos são colocados em uma interação inusitada, uma vez que a recepção da legenda está ligada a aspectos voltados à velocidade da legenda, segmentação retórica e gramatical.

Conforme Cunha (2007, p.17), “as legendas devem permanecer na tela tempo suficiente para que o telespectador seja capaz de lê-las”. Elas são apresentadas em no máximo duas linhas contendo um número limitado de caracteres de acordo com o tempo de permanência na tela.

Entretanto, muitas são as queixas no que diz respeito à leitura das legendas. O espectador não dá conta de ler as legendas, ver as imagens e ouvir o som. Desta forma, a legendagem estabelece uma relação de conflito com a totalidade do produto, podendo ocasionar, de certa forma, rejeição, que está ligada ao ato de ler as legendas.

Mesmo diante de tal constatação, o uso da legendação para ensinar língua estrangeira tem se convertido em ferramenta ao ensino de

leitura em língua estrangeira. Alguns estudos sinalizam que o método é eficiente e que tem estreitado os laços entre tradução e ensino.

Esta pesquisa parte do uso de filmes legendados para ensinar leitura, entretanto, leitura em língua materna. Assim, obras cinematográficas estrangeiras podem servir como suporte ao ensino da língua portuguesa. Entrar nessa esfera, por esse viés, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura, é abrir uma janela para a possibilidade de produção de sentido e, inclusive, formação de plateias críticas, cujos olhares sensíveis possam transformar a sala de aula e até a escola num espaço de discussão. Entretanto, para que tradução aliada ao uso do cinema, em sala de aula, favoreça o ensino e aprendizagem da leitura é necessário que o professor perceba as possibilidades de ensino e aprendizagem a partir do uso de textos que não sejam só os impressos.

2.2 O ensino e a aprendizagem da leitura

Se por um lado, os eventos de letramento movimentam os conhecimentos em torno da língua escrita, por outro movimentam os conhecimentos que acontecem pela heterogeneidade de uso e emprego consolidados nos diferentes contextos sociais existentes.

Desta concepção, surge o letramento social que diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita, as quais se estendem à prática da decodificação e transcrição de letras e sons. Por esse viés, o letramento social concebe a leitura e a escrita como práticas guiadas pela busca do sentido.

No entanto, não é esta a prática que guia o fazer pedagógico. Segundo Soares (2010), a escola automatiza as atividades de leitura. De tal modo, as práticas e eventos escolares diferem das práticas e eventos de letramento social. Então:

Na vida cotidiana, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do

manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas — é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (p.106).

No que concerne ao letramento escolar, observa-se o predomínio deste sobre as práticas sociais de letramento, principalmente sobre as práticas de leitura. Não se nega a importância do letramento escolar, entretanto o que se quer evidenciar é que a escola, ao atribuir importância a esse tipo de letramento, fecha-se a qualquer outra forma de letramento – inclusive o social.

O letramento escolar e o social, “embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (Id. *Ibid.*, p.111). Portanto, nesse contexto, pensar o ensino da leitura, requer pensar, primeiro, as práticas e eventos de leitura.

Felizmente, é possível ver, embora em pequeno número, professores efetivando uma prática diferenciada no ensino de leitura, despertando nos estudantes o gosto pela leitura e mostrando a eles a importância da mesma como fonte de informação, disseminação de cultura, aprendizagem, prazer.

Ao pensar no leitor, se pensa na necessidade da figura do professor mediador. É justamente nessa circunstância, na formação do leitor, que a mediação do professor pode ser decisiva. Com base nisso, há que se levar em consideração a relação entre leitor, professor e texto.

Para Ruddell e Unrau (1994), o leitor é representado pelas experiências, crenças e conhecimento prévio do estudante, inclusive pelas condições afetivas e cognitivas. Já, o professor é visto como um coparticipante da construção do sentido de um texto em sala de aula, uma vez que o conhecimento prévio, a motivação para envolver os estudantes nas atividades e o conhecimento teórico e pedagógico permitem ao professor o ensino de estratégias. Por último, o texto e o contexto da sala de aula representam o terceiro componente do modelo

apresentado pelos autores no que tange à negociação de sentidos entre texto, leitor, professor e contexto de sala de aula. Essa negociação de construção de sentido acontece quando o professor engaja o estudante em um processo cooperativo. Neste processo, não é função do professor fornecer as respostas definitivas, mas levar o estudante a construí-las.

As Orientações Curriculares Nacionais (2006) corroboram que o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto. Desta forma, entendemos que professor mediador é aquele que, através das práticas de leitura, oferece possibilidades ao estudante de se constituir como leitor proficiente. Neste processo, a leitura culmina um novo evento, cujo resultado é a interação entre leitor e texto.

Para formar um sujeito-leitor, o professor deve ter paixão pela leitura. E da mesma forma o estudante. Ninguém gosta de fazer algo se não se sentir envolvido. Para a maioria, a leitura, não é uma atividade prazerosa. Bellenger (1978 apud KLEIMAN, 2012, p.22), a esse respeito, diz que:

Ler é manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

Com base nisso, o processo de ensino e aprendizagem da leitura, implica também aspectos além daqueles que dizem respeito às competências cognitivas e discursivas. Thums (1999) afirma que para aprender a ler, o estudante deve estar envolvido no processo. Segundo o autor, a aprendizagem é, portanto, resultado também da soma de alguns aspectos, dentre os quais a afetividade é aspecto inseparável. Estudos na área da leitura propõem práticas pedagógicas cujos olhares se voltem à leitura como um ato prazeroso. Souza (2012, p.74) diz que, nos ambientes escolares, “não se lê apenas para aprender conteúdos, lê-se

também e simplesmente porque se quer ler, porque ler pode ser prazeroso, pode proporcionar momentos de lazer, de encantamento, fruição”. Talvez, assim, o problema do interesse do estudante pela leitura tenha um final diferente.

Nesta perspectiva, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, concepção de leitura pressuposta nesta tese, o estudante deve estar plenamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, em se tratando de interação e pensando no estudante, é importante considerar aspectos como as características inerentes ao estudante, o conhecimento prévio, a capacidade cognitiva, os fatores motivacionais, o nível de desenvolvimento da linguagem para que, de fato, haja envolvimento com a atividade proposta.

Sabemos que não há aprendizagem sem envolvimento. Tampouco, haverá aceitação, por parte do estudante, do que é proposto se o mesmo não estiver envolvido com o objeto em questão: a leitura. Nesse cenário, não se pode perder de vista a importância dos referenciais teóricos e conceitos que permeiam a leitura.

Aebersold e Field (1997) caracterizam a leitura como o ato de olhar para um texto qualquer e atribuir sentido aos símbolos gráficos nele inseridos. Entretanto, levando em consideração que a leitura é um processo bastante complexo, essa definição é simplista demais.

A leitura é uma atividade cognitiva por excelência que abrange a percepção, o processamento semântico, a memória, a inferência e a dedução. Assim, a leitura não pode ser entendida tão-somente como a ação de retirar informações de um texto. Ler implica a produção de sentido, que é resultado da interação autor-leitor-texto-mundo. (FREITAS, 2012; KLEIMAN, 2012; SOUZA, 2012).

Pensando a partir do que argumentam as autoras acerca da leitura, e com base no que afirmam Costas e Ferreira (2010, p.218), pode-se definir sentido como:

O prolongamento (talvez um espelhamento) da leitura prévia do mundo e mesmo bibliográfica já realizada pelo leitor. O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico, o elemento mediador da relação homem/mundo, Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. O sujeito se produz como indivíduo

na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social. Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. O sentido tem, portanto, caráter provisório, é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

Essa compreensão de atribuição de sentidos e significação da leitura permite mensurar o quanto é necessário estreitar a relação teoria e prática. Deste modo, a leitura não pode ser resumida a seu caráter técnico e instrumental. Embora a decodificação faça parte do processo de leitura, ler significa muito mais do que decodificar. Levando em consideração a múltipla discussão sobre o conceito e a finalidade da leitura, chega-se à conclusão de que ainda há uma lacuna entre o fazer pedagógico efetivo e o que se supõe necessário ao ensino da leitura nas salas de aula da educação básica.

Souza (2012, p.75) adverte que “o efetivo trabalho com leitura pressupõe capacitação docente e reconhecimento do indivíduo, uma vez que as experiências são únicas, e as relações com o meio também o são”. Para a autora, não haverá programa de ensino de leitura eficiente, se não houver a consideração de cada um dos indivíduos envolvidos na aprendizagem: professor e estudante.

O trabalho pedagógico com a leitura tem por objetivo proporcionar ao estudante o contato com diversos contextos, como por exemplo, contexto de produção, de finalidade e de intencionalidade do texto. É preciso recorrer a propostas de ensino que proporcionem ao estudante construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia, a imaginação e permite reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (MOURA; MARTINS, 2012), aprimorando a competência leitora do estudante.

Com base nesta perspectiva, uma proposta é a inserção de obras cinematográficas estrangeiras como suporte ao ensino da leitura. O uso de textos que não sejam apenas os impressos no papel pode se configurar como possibilidade de ampliar a proficiência leitora dos

envolvidos, levando em consideração que o estudante lançará mão de estratégias, de inferências, de produção de sentido, frente aos textos fílmicos.

Para implementação de propostas desta natureza, é preciso discutir o lugar do filme legendado - legenda e cinema, no processo ensino aprendizagem da leitura.

2.3 Cinema e ensino: possibilidades de trabalho com filmes legendados

O conceito de que ler é poder viajar a todos os lugares possíveis, já vem de longa data. Sabemos que é também através da leitura que o leitor envereda pelos caminhos da fantasia em busca do desconhecido, do saber. Por muito tempo, essa viagem foi unicamente associada ao texto literário. Com a chegada do século XXI, o gosto pela leitura advém de diversos tipos de texto, além do literário.

Essa viagem pode ser feita por textos bem sedutores, que encantam pelas múltiplas linguagens que o constituem. O texto fílmico, por exemplo, é um terreno fértil de encantamento e sedução, decorrente de um cruzamento de diferentes formas de dizer, planos, personagens, tramas, diálogos, imagens, cores e sons, que compõem a macroestrutura desse tipo de texto e que, portanto, participam da construção de sentido do mesmo (VARÃO, 2010).

A prática de leitura requer que o leitor se sinta e esteja envolvido pelos mais variados tipos de textos que a escola pode oferecer. Embora a escola esteja inserida em um sistema de educação pensado para todo o país e que obedece a orientações padronizadas (Orientações Curriculares Nacionais), pode ser também um espaço aberto para a implantação de novas ideias, novos projetos. Essas possibilidades ancoram-se em uma prática pedagógica, que, no nosso entendimento, proporciona ao estudante construir-se e constituir-se como leitor competente de múltiplos gêneros textuais, inclusive o texto fílmico.

Com base no exposto acima, esta discussão pretende, diante da possibilidade de ensino apontada nesta tese, o uso de filmes legendados como perspectiva para o ensino da leitura, mostrar que é preciso reavaliar o papel do ensino da leitura em sala de aula para que a leitura não continue sendo vítima de práticas e abordagens ou que priorizam

somente a decodificação, ou que enfatizam a possibilidade de quaisquer sentidos acionados pelo leitor.

Ainda que a leitura esteja a muitas décadas figurando como tema de pesquisa, no que tange à sala de aula e mesmo à escola, há mais prescrição do que conhecimento sobre a realidade escolar. Parece que a escola é um lugar para se ensinar apenas. Formar leitor, então, passa também por colocar o estudante em situação de produção de resposta dando centralidade ao processo não só de ensinar, mas ao de aprender, tornando a aprendizagem ativa.

Na perspectiva de que o ensino da leitura apresente resultados diferentes dos apresentados hoje, uma possibilidade é apostar na potencialidade dos textos de natureza audiovisual, nomeadamente os textos fílmicos legendados, ao passo que significativas melhoras podem ser alcançadas e contemplar muitos estudantes brasileiros.

No bojo das reflexões aqui apresentadas, o uso de filmes legendados para ensinar leitura reflete uma tentativa cujos olhares se voltam a novas possibilidades de ensino. O que se pretende, de fato, é levar adiante o desafio de criar condições ao ensino e à aprendizagem da leitura. A sociedade contemporânea é tecnologicamente complexa e globalizada, o que significa dizer que a escola não pode mais ater-se apenas ao texto expresso no papel para ensinar leitura. A escola deve abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes.

Levando a efeito o que está expresso acima, o uso de filmes legendados poderá contribuir significativamente para o aprimoramento da leitura, uma vez que quanto mais exposto estiver o estudante à escrita, seja impressa no livro seja sobreposta à imagem, mais próximo estará de ser um leitor proficiente. Tal afirmativa pauta-se no fato de que as legendas são paratextos (elementos constituintes da obra fílmica) e, dessa forma, estão ligadas a um texto: o fílmico. Se os estudantes têm acesso ao texto fílmico legendado, o entendimento do mesmo exigirá a leitura das legendas, e, se isso ocorrer, as habilidades leitoras, conforme investigação realizada durante o mestrado, em 2010, podem se desenvolver paralelamente ao ato de assistir ao filme.

Experiências de inserção das novas tecnologias em sala de aula, sobretudo a televisão e o cinema, vem estreitando os laços entre cinema

e ensino, entre arte e escola. Para um grande contingente de estudantes, a escola é o único local no qual esse encontro é possível, mais uma razão que fundamenta o uso do cinema como suporte ao ensino. Fala-se, portanto, de uma ação que não se configura como pedagógica, mas política, uma vez que os estudantes são mobilizados pela arte.

Vale destacar que a proposta aqui defendida, a de fazer uso de filmes legendados, apoia-se no fato de que as legendas propiciam benefícios, no que diz respeito ao ensino da leitura. Filho (2008), a respeito do uso de legenda para fins didáticos, diz que uma das vantagens do uso é a possibilidade de utilizar o texto de partida em todos os níveis de aprendizagem. Inicialmente, conforme o autor, a legenda foi utilizada com a finalidade de marcar os textos ou intertítulos dos filmes mudos. Hoje, pode se configurar como suporte ao ensino da língua materna, especialmente à leitura, já que o ponto de partida é um texto, mesmo em se tratando de texto fílmico.

No que diz respeito à proficiência, muitas e urgentes são as razões sociais que justificam a exigência por um ensino de leitura cada vez mais contextualmente significativo e eficaz. Nesse sentido, entende-se que a escola deve desempenhar papel fundamental no que tange ao ensino da leitura. Segundo Souza (2012, p.83) voltando o olhar à escola – sem um afastamento da universalidade – observa-se, em geral uma espécie de mascaramento de diversas propostas pedagógicas sob o rótulo de leitura. Para a autora:

Lê-se para discutir textos e teoria (que muitas vezes não se compreendem), para responder a questionários (as conhecidas atividades de “interpretação”) lê-se para identificar elementos que constituem a língua uma espécie de análise gramatical; lê-se para avaliação/prova; lê-se para discutir em sala, para produzir um texto... mas, de fato, pouco se trabalha as especificidades, objetivos, abordagens de cada uma das atividades de leitura em particular (destaques da autora).

Em consonância com a autora, Antunes (2003, p.37, destaque da autora), diz que “não se pode mais “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza ou que, alfabetizando, não forma leitores”. Tudo caminha para que a escola aceite o desafio de rever e de reorientar a

prática de ensino da leitura, tendo em vista que a prática não está dissociada da teoria.

Karl Marx, no século XIX, já dizia que *De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática*⁴. No que se refere à docência, acredita-se que a teoria deve estar plenamente a serviço da práxis, pois não há prática eficiente sem fundamentação num conjunto de princípios teóricos sólidos, tampouco há possibilidade de responder aos desafios postos pela sala de aula, pertinentes ao ensino da leitura.

No que diz respeito ao eixo das reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, o ponto nevrálgico está na busca e inserção de novos recursos ao ensino e à prática escolar. Entretanto, vale lembrar que a falta de formação, as condições de trabalho, a falta de hábito de leitura e o fato de a escola não tomar a leitura como efetivo objeto de ensino, em nada contribuem para a formação de leitores proficientes. Dessa forma, a maneira mais eficaz de o professor possibilitar ao estudante que o mesmo se torne um leitor proficiente é, antes de tudo, em suas mediações, conceber a leitura como objeto de ensino, constituindo-a como um dos eixos organizadores do processo ensino-aprendizagem.

Se assim entendida, a leitura converte-se, segundo Soligo (1999, p.53):

Em um processo que depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto.

O professor, ao conceber a leitura sob a ótica de que o ato de ler implica uso e elaboração de estratégias e procedimentos, entende que o ensino da leitura deve avançar níveis mais amplos que permitam ao estudante alcançar a proficiência. É preciso, portanto, pensar na inserção de propostas que favoreçam efetivamente o processo de ensino da

⁴ Epígrafe do livro “Caminhos da educação: realidades e perspectivas”, de autoria de Márcio Luis Marangon. Frederico Westphalen: URI, 2009.

leitura. No que diz respeito ao uso do texto, é preciso percorrer outros caminhos que estejam além do texto expresso no papel, o uso do paratexto – filmes legendados – como dito anteriormente, é uma possibilidade.

Os filmes dublados são recursos incorporados à rotina escolar. Entretanto, filmes legendados, em sala de aula, constituem uma prática, quase sempre, restrita às aulas de língua estrangeira.

Pensando na relação cinema e ensino, o uso de obras cinematográficas estrangeiras, considerando a riqueza da linguagem sonora e visual que as constitui, converte-se em um recurso no processo de ensino à leitura, uma vez que assistir a um filme legendado implica ler e realizar atividades, mesmo que complexas, como processar as imagens em movimento, os sons e as legendas, em tempo previamente definido (SOUZA; RESENDE; FREESE; DAMINELLI, 2013, p.142). Segundo os autores, o acesso à obra, a partir da leitura do paratexto e de todo o conjunto que compõe o texto fílmico, exige empenho cognitivo do leitor, no que diz respeito à produção de sentido.

Embora, a leitura de uma obra fílmica estrangeira exija do leitor grande esforço cognitivo, pensando no leitor estudante, é possível, em sala de aula, usar filmes legendados como apoio ao ensino da leitura. Se para o estudante é dispendioso dividir o tempo entre ler o paratexto e as imagens, há estratégias que podem auxiliar essa prática. No entanto, o professor, ao se deparar com esse obstáculo, abre mão do uso do recurso. As estratégias a que nos referimos dizem respeito à escolha das obras, os curtas-metragens são uma alternativa. Esse tipo de filme, por ter um tempo mais curto, oferece a possibilidade de retomada, ou seja, exibir duas vezes.

A utilização de filmes como suporte ao ensino nem sempre é vista com bons olhos, porque a atividade requer planejamento e infelizmente não é o que se constata nas escolas hoje. Desta forma, usar filmes legendados pode contribuir e fomentar o processo ensino-aprendizagem. Todavia, é necessário saber utilizá-lo e, sobretudo, saber qual é a finalidade do uso.

Destarte, o uso de filmes legendados, como meio para ensinar leitura, parte do princípio da motivação, do envolvimento, do planejamento de atividades que permitem ao estudante a busca constante por sentido e compreensão. Assim, o texto fílmico contribui, ao se

pensar na relação ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento de um estudante/leitor estratégico e, possivelmente, proficiente.

À luz dos conhecimentos atuais, no que diz respeito ao uso de filmes como possibilidade de ensino, dois aspectos subjacentes à questão merecem discussão. Um refere-se à legenda e outro ao cinema.

Infelizmente, no Brasil, existe resistência à aceitação de legendas. Em estudos realizados para conclusão da dissertação de mestrado (DAMINELLI, 2010, p.96), constatamos, por meio de entrevista realizada com os professores, que os estudantes rejeitam filmes com legendas. As respostas dadas às perguntas: *Ao utilizar um filme em sala de aula, costuma exibi-lo na língua original ou dublado? Por quê?* E *A que você atribui à aceitação/rejeição a filmes legendados?* revelaram que os professores optam pela dublagem. Uma das professoras entrevistadas, em resposta à primeira pergunta diz que:

Dublagem, com certeza. Tenho medo da reação dos alunos e até do despreparo da gente. A gente coloca um filme legendado e de repente o aluno faz uma pergunta porque não está entendendo nada do que está se passando ali. Ele só se utiliza da imagem, ele não presta atenção. Não é um aluno trabalhado para prestar atenção naquilo que está escrito e ler ao mesmo tempo.

Outra professora entrevistada, em resposta à pergunta *A que você atribui à aceitação/rejeição a filmes legendados?* relata que:

O aluno rejeita por dois fatores. Primeiro: os alunos não gostam de ler. Segundo: o nível de letramento desses alunos é baixo. O aluno rejeita porque não gosta de ler e se não gosta de ler é porque o nível de letramento é baixo. Ele apresenta dificuldades para entender aquilo que lê. E também o meu despreparo, em relação ao uso de filmes legendados, contribui para a não aceitação.

A rejeição pode estar atrelada ao baixo desempenho em leitura apresentado pelos estudantes, conforme apontam os professores. Todavia, outros aspectos que independem do estudante também podem contribuir para a rejeição a obras cinematográficas estrangeiras, como a falta de motivação, o despreparo do professor ao implementar propostas que contemplem o uso de filmes legendados e o nível de letramento do próprio docente.

Os professores entrevistados afirmam que o motivo de maior queixa por parte do espectador/estudante, é a velocidade de apresentação das legendas na tela. Sabemos que a compreensão das legendas requer do leitor velocidade de leitura, atenção e memória visual.

Conforme Smith (1999), uma habilidade essencial para a leitura é depender o menos possível dos olhos. Se o leitor não tem proficiência, ou seja, apresenta baixo desempenho em leitura, encontrará dificuldades para ler as legendas, levando-o à rejeição de obras legendadas.

Segundo Daminelli (explicação/inserção nossa):

É possível que esta dificuldade esteja voltada às competências leitoras e compreensão do que se lê. Na maioria dos casos, os estudantes não dão conta de ler as legendas. E, quando as leem [decodificam], não as entendem devido ao baixo nível de letramento e à complexidade da linguagem fílmica (2010, p.16).

A leitura do texto fílmico, para a compreensão da obra, implica a execução de atividades concorrentes que se referem à escrita, ao som, às cores, ao movimento, às imagens. Quanto mais automatizado estiver o processo básico de leitura, mais chance de sucesso terá o espectador (SOUZA, 2012). Do contrário, o estudante, frente às dificuldades impostas pelo baixo nível de letramento, tende a rejeitar obras cinematográficas estrangeiras.

Se por um lado, o paratexto, elemento do texto fílmico, oferece resistência, por outro, alguns professores vêm tentando estreitar os laços entre filmes legendados e ensino. Ainda que o uso de obras legendadas como possibilidade de ensino seja tímido, já é possível dizer que os paratextos têm contribuído expressivamente no processo ensino-aprendizagem, em especial no da leitura. Vale lembrar, mais uma vez,

que os documentos oficiais, PCN, sugerem o uso de filmes legendados para ensinar língua portuguesa.

Partindo do que toca os sentidos, a linguagem da TV e vídeo respondem à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas (BRASIL, 1998, p.92).

Com base nas reflexões sobre o ensino da leitura e a formação do leitor/estudante, o trabalho, em sala de aula, a partir do uso de filmes legendados, sinaliza para novas possibilidades de leitura de textos audiovisuais, principalmente o texto fílmico, que é um percurso para a formação de leitores. Se entendido dessa forma, esta prática requer outras estratégias de ensino, como a inserção do cinema no contexto escolar. É claro que essas práticas não podem ser concebidas separadamente de princípios teóricos.

Por volta de 1950, os filmes passaram a ser usados como material didático. As tentativas de rupturas com as práticas pedagógicas tradicionais abriram caminho para a aproximação entre cinema e ensino. No entanto, não foi tão simples aproximar cinema e escola.

[...] o uso de imagens cinematográficas nunca foi implementado como prática didática regular. Ainda que o cinema não seja uma tecnologia nova, a escola o descobriu tardiamente. É relativamente recente, também, a preocupação sobre a não utilização ou a má utilização do cinema como ferramenta didática – preocupação refletida em obras que foram surgindo a partir da década de 1990 e que apontam caminhos metodológicos possíveis para o professor (MOCELLIN, 2009, p.12-13).

Com base na afirmação do autor e sem a intenção de caracterizar o cinema como mais um recurso didático-pedagógico, professor e escola

precisam, primeiro, reconhecer as funções do cinema para depois legitimá-lo como suporte de ensino.

A inserção do cinema no campo educacional deve estar acompanhada pela reflexão e investigação de como os filmes, as imagens e os estímulos audiovisuais, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente o ensino e aprendizagem da leitura. Uma possibilidade, no que tange à contribuição do cinema para o ensino da leitura, como dito anteriormente, diz respeito ao uso de obras cinematográficas estrangeiras. Por isso, a entrada do cinema em sala de aula deve ser pelo viés da potencialidade artística que ele oferece. Instrumentalizar essa arte, na escola, é querer atribuir a ela função que não é sua, como a didática, por exemplo.

A esse respeito, Azevedo e Teixeira (2011, p.14), debruçadas nos escritos de Alain Bergala, (2008) afirmam que:

[...] essa arte na escola, como as demais, é um encontro com a alteridade. É algo que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída na qual o cinema, quando nela está, costuma ser didatizado e instrumentalizado como mero recurso metodológico, entre outras de suas restritas formas de habitar os territórios escolares.

Partindo desse pressuposto, o cinema é entendido como potencialidade artística e como tal possibilita o encontro com a expressividade e com um horizonte de possibilidades que proporcionam a experiência estética para os sujeitos da escola e para os professores que se disponham a arriscar com seus estudantes outras pedagogias e viveres, outros fazeres e saberes.

O cinema, como suporte às mais diversas áreas de ensino, é um recurso antigo, entretanto, quando se fala no uso de filmes, ainda há discussão. A esse respeito Coutinho (2009, p.8) enfatiza que a “tarefa do professor é a de saber situar o filme conferindo a ele um sentido dentro do sentido maior da educação que deseja realizar, seja sob que temática for”. Comisso, filmes na escola e na sala de aula serão sempre para vivificar o tempo de todos, e o de cada um, jamais para minimizá-lo.

A autora chama a atenção para o uso inadequado, ou seja, muitos professores usam filmes com o propósito único de descansar ou para

passar o tempo. Outro aspecto que requer atenção é aquele voltado à perspectiva educativa, ou seja, o uso do cinema na escola requer a constatação de que é necessário perceber a importância do uso de filmes estrangeiros como fomento ao ensino da leitura. Cinema, educação e legenda, quando associados a objetivos e a planejamentos sólidos, promovem a aprendizagem, inclusive da leitura, pois assistir a um filme implica um procedimento integrado que parte da perspectiva de que é tão importante sua apreciação quanto sua leitura. E para realizar a leitura fílmica deve-se levar em conta as imagens, os movimentos, as cores, os sons, a velocidade da legenda, segmentação retórica e gramatical e o paratexto. Logo, entrelaçar cinema estrangeiro e educação possibilita, por meio da experimentação, envolver o estudante num processo de ensino-aprendizagem de produção de sentidos.

Sabemos, é claro, que falar sobre o cinema como suporte ao ensino não é muito difícil. Difícil é, na verdade, saber usá-lo adequadamente. Coloca-se, obviamente, a questão de como usar o cinema em favor do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Mais uma vez, retomamos a afirmação, conforme nossa concepção de cinema, de que o mesmo não objetiva processos de ensino e aprendizagem, mas pode ser usado para fins de estudo, já que é texto real, concreto e circula socialmente.

Como dito anteriormente, por uma via até então pouco explorada, em 2010, por meio de dissertação de mestrado, sugerimos aos professores de Língua Portuguesa uma nova possibilidade para o ensino da leitura: filmes legendados.

Esse recurso é utilizado como suporte somente ao ensino da língua estrangeira. Mesmo assim, poucos estudos existem nesta área: *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de Língua Inglesa* (2006), de Francisco Wellington Borges Gomes, trata do uso de filmes legendados na aula de língua estrangeira como uma ferramenta bastante útil à associação de sons, imagens e linguagem escrita. Segundo o autor, filmes legendados possibilitam uma maior compreensão e aprendizado dos diálogos, já que os filmes legendados podem oferecer aos estudantes diálogos mais autênticos do que aqueles normalmente usados nas aulas de LE. A pesquisa discutiu o desenvolvimento da proficiência oral (fluência e pronúncia) de aprendizes de LE. Para isso, submeteu um grupo de estudantes de nível intermediário a trechos de filmes legendados durante

um ano. Os estudantes foram avaliados no início e no final da pesquisa por meio de testes de compreensão e produção oral. Os dados foram comparados com os de estudantes de um grupo controle, não expostos aos filmes. Os resultados indicaram que o uso de filmes legendados nas aulas contribuiu para o desenvolvimento da fluência e da pronúncia dos alunos. *Filmes legendados podem melhorar a proficiência oral de alunos de LE?*(2006), e *O uso de filmes legendados no ensino/aprendizagem de língua inglesa* (2008), de Vera Lúcia Santiago Araújo, propõem o uso de material audiovisual legendado no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) com o objetivo de promover a reflexão sobre o potencial pedagógico das legendas para a desmistificação da negação da tradução como ferramenta para a aquisição de uma nova língua. *Utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa* (2008), de Luiz de Oliveira Filho, discute a eficácia da tradução audiovisual para o desenvolvimento e compreensão oral de estudantes iniciantes em espanhol. O estudo causal comparativo investigou, por dois anos, os procedimentos tradutórios de legendagem, dublagem, audiodescrição e voice-over. A pesquisa apresentou resultados positivos, entretanto não conclusivos. *O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública de Fortaleza* (2009), de Myrcea Santiago dos Santos Harvey, investigou acerca das tecnologias e a necessidade de inovações pedagógicas em que os filmes são vistos não apenas como uma forma de entretenimento, mas como um gênero que pode auxiliar no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Da mesma maneira, os estudos em torno do uso de filmes legendados para ensinar língua portuguesa, mais especificamente a leitura, são raros. Depois de incansável busca acadêmica, encontramos quatro trabalhos. *Habilidades de leitura de legendas de filmes em escolares do ensino fundamental*, (2010), de Michele Viana Minuccie e Maria Silvia Cárnio, que discute e avalia as habilidades de leitura de legendas de filmes em escolares de segunda e quarta série do ensino fundamental de uma escola pública. O estudo consiste em analisar as habilidades de leitura de legenda de filmes, por meio da recontagem de um trecho de filme assistido, de forma individual, sem som e com legenda. Concluiu-se que os escolares da segunda série estão em nível

de decodificação, enquanto os de quarta série encontram-se em nível de compreensão literal de leitura de legenda de filmes. *A contribuição de filmes legendados para o ensino da leitura*, (2010), de Silvane Daminelli que propõe o uso de legendas para o aprimoramento das habilidades leitoras a partir de obras cinematográficas estrangeiras. O estudo discute assuntos voltados à tradução, cinema, formação docente relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e *O uso de recursos didáticos no processo de leitura* (2014), de Cristiana Maciel Furtado e Eunice Barros Ferreira Bertoso que discute a importância do uso de filmes legendados no processo de leitura, caminhando para a análise crítica de filmes legendados. Mesmo diante de tal constatação, acreditamos que o uso de filmes legendados, por colocar o estudante em contato com a escrita e com a leitura da legenda, pode melhorar significativamente as habilidades leitoras dos estudantes. Quanto mais contato com a escrita e com a leitura, mais próximos estarão de realizar uma leitura proficiente.

E mais, o professor ao explorar tais mecanismos e estratégias, além de o filme legendado ser apreciado como entretenimento, pode também ser visto como objeto de leitura.

Sob essa perspectiva, a utilização de filmes legendados⁵ em aulas de Língua Portuguesa pode trazer várias contribuições para a formação do estudante enquanto leitor. Além do desenvolvimento da sensibilidade artística, “o cinema contribui para o aprimoramento da habilidade leitora, a construção de conhecimentos linguísticos e culturais, o estudo da narrativa” (THIEL; THIEL, 2009, p.13), caminhando para a produção de sentido, uma vez que o estudante lê e constrói os sentidos com base em vários contextos e a eles reage por meio de funções cognitivas, memória e desejo.

O uso de obras cinematográficas estrangeiras, quando aliado a propostas de ensino, cujo propósito está em torno do ensino da leitura, caminha para a formação de um estudante/espectador ativo. E, para tal, o estudante analisa, interpreta os textos fílmicos, integra a recepção da obra ao seu mundo interior, conferindo sentidos ao texto, aprimorando a

⁵ Nesta tese, o filme legendado não é assumido como um texto escrito. A legenda, parcela escrita destes textos, é apenas um dos seus elementos.

prática da leitura. Com base nessa constatação, afirma-se que o uso de obras cinematográficas estrangeiras contribui significativamente para o ensino da leitura, uma vez que, conseqüentemente, leva o leitor/espectador, por meio da leitura, da análise fílmica, do olhar crítico, do conhecimento prévio, da retomada, à produção de sentido.

Diante de tais expectativas, como anunciado, esta tese deseja apontar atividades e procedimentos que viabilizem o uso de filmes legendados em sala de aula, de modo a promover o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura.

Ante a escassez de investigações e ao restrito âmbito de uso de obras cinematográficas estrangeiras voltadas ao ensino da leitura, pretendemos implementar, apresentar e discutir uma proposta pedagógica cuja finalidade seja a de fomentar o ensino e aprendizagem da leitura.

3. MÉTODO

Neste capítulo, tratar-se-á de apresentar o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta e os critérios de análise e discussão dos dados referentes à pré-intervenção e intervenção. Realizou-se investigação anterior à intervenção e coleta de dados a fim de delinear as características do público envolvido com a pesquisa: estudantes, professores e família.

Como já informado, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme Parecer/216.404.

Considerando que este estudo visualiza a formação e emancipação de todos os envolvidos (FRANCO, 2005) e que a pesquisadora está inserida, atua e intervém sobre o processo, e ainda por se tratar de uma investigação que propõe uma intervenção colaborativa, a pesquisa denomina-se pesquisa-ação.

A pesquisa-ação educacional é o meio pelo qual professores e pesquisadores desenvolvem pesquisas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Embora não se tenha certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação, o termo começou a ser documentado por Kurt Lewin (1946). A partir de 1960, a pesquisa-ação passa a ser desenvolvida em diferentes campos de aplicação: administração, agricultura, tecnologia e, hoje, é amplamente aplicada também na área do ensino.

Conforme Tripp (2005, p.445), é importante que se reconheça a pesquisa-ação como:

[...] um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Com base no que anuncia o autor, a pesquisa-ação desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria

educacional na prática da sala de aula. Pode-se dizer que foi a partir de então que esta modalidade de pesquisa passou a ser implementada com o intuito de envolver os professores na pesquisa.

Para Engel (2000, p.189), a pesquisa-ação é um instrumento valioso para o processo de investigação pertinente ao processo de ensino-aprendizagem. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões. Assim, o ponto de partida da metodologia pesquisa-ação é, inicialmente, o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão (BARBIER, 2002).

A compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais da pesquisa-ação, principalmente a considerada colaborativa. A esse respeito, Costa (2010, p.53):

A pesquisa-ação colaborativa, assim, surge como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas escolares) e para os professores (como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão).

Entende-se, desta forma, a pesquisa-ação, como possibilidade de problematização das práticas e como elemento potencializador das mudanças que se desejam ver nos sujeitos e instituições (FORMOSINHO, 2008).

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na escola pública estadual de educação básica Pedro Simon, localizada no sul do estado de Santa Catarina, cidade de Ermo. O município, de apenas dois mil e cinquenta habitantes, tem como fonte principal de renda a agricultura. Os registros

da Escola de Educação Básica Pedro Simon informam que a instituição atendia, em 2012, ano em que foi realizada a pesquisa, nos turnos matutino, vespertino e noturno, 341 estudantes. Eram 18 turmas. 192 estavam matriculados no ensino fundamental e 149 no ensino médio. O corpo docente, que compreendia professores e equipe pedagógica, era formado por 22 professores, 14 contratados em caráter temporário. A equipe pedagógica era composta por quatro pessoas. Duas delas eram professoras, afastadas da sala de aula para responder pela direção da Escola. As outras duas, assistentes: técnico-pedagógica e assistente em educação. Todas faziam parte do quadro de servidores efetivos da Escola. Dos 22 professores, seis ministravam aulas para os estudantes pesquisados.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa de pré-intervenção dois grupos. Um composto por professores e outro por estudantes. A população principal deste estudo, Grupo A, era composta por 24 estudantes que cursavam as séries finais, mais especificamente, a sétima série. Entretanto, em 2012, participaram da coleta de dados 21 estudantes.

O público-alvo da pesquisa foi caracterizado separadamente. Inicialmente, por meio de questionário, buscou-se traçar o perfil daqueles que eram considerados parte fundamental da pesquisa – os estudantes. Segue abaixo caracterização das turmas.

As sétimas séries eram compostas por 56 estudantes. A série se dividia em duas turmas. 29 estudantes estudavam no turno matutino e 27 no turno vespertino. A faixa etária variava entre 11 a 16 anos. Esses estudantes pertenciam a turmas cuja grade curricular era considerada antiga, ou seja, o ensino fundamental de oito anos. A partir de 2007, ocorreu no país a implementação do ensino fundamental com duração de nove anos. A resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CEB (Câmara de Educação Básica) n° 3/2005, estabeleceu, portanto, que o ensino fundamental devia assumir nova nomenclatura, passando de série a ano. Entretanto, essa mudança ocorreu de forma gradativa. As turmas, pertencentes à chamada grade velha, concluiriam o ensino fundamental de oito anos. A resolução trouxe inúmeras mudanças para o ensino fundamental, uma delas, por exemplo, foi a aprovação garantida aos estudantes matriculados na grade antiga. Independente de o estudante

estar apto ou não para cursar a série seguinte, todos os matriculados na grade antiga deviam ser aprovados. A aprovação garantida foi um dos motivos que nos levou a escolher esses estudantes. Segundo formulário⁶ preenchido pelos professores, 50% dos estudantes apresentavam problemas referentes à aprendizagem, principalmente em relação à leitura. O baixo nível em leitura e a aprovação automática justificam a seleção dos participantes.

No início do ano letivo de 2011, 56 estudantes foram submetidos a um teste com a finalidade de verificar o nível de aprendizagem. Conforme diagnóstico da Escola, realizado por meio da aplicação do teste (Anexo A), 21 apresentavam, segundo os professores, problemas referentes à escrita, à leitura, à produção de textos e ao cálculo. Dos 56 estudantes, 21 foram selecionados para fazer parte da pesquisa. Estes participantes compõem o Grupo Principal, denominado Grupo A. Os demais estudantes compuseram o Grupo Controle - denominado B.

O papel do Grupo Controle nesta pesquisa é o de possibilitar a análise comparativa em relação ao desempenho do Grupo Principal, no que diz respeito ao nível de leitura.

3.3 Critérios e instrumentos de coleta dos dados da pré-intervenção

Tendo em vista que o questionário possibilita a escolha de questões padronizadas e objetivas (exceto as questões 12 e 13), deixando em aberto o tempo para os participantes pensarem sobre as respostas, foi o instrumento escolhido para a coleta de dados referente aos estudantes. Este foi elaborado com a intenção de verificar a realidade familiar, sociocultural e econômica de cada estudante. O

⁶ O formulário consiste em uma tabela preenchida pelos professores, a pedido da Equipe Pedagógica, no ano de 2011. A finalidade do formulário era verificar se os referidos estudantes apresentavam problemas em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura. No formulário/tabela, constam itens como: Produz sentido a partir do que lê; Atenção voltada ao código; Não respeita pontuação; Dificuldade para interpretar; Nível de leitura; Dificuldade para transformar pensamento em escrita.

instrumento utilizado para a coleta contém 14 perguntas, sendo que 11 delas consistem em assinalar uma das alternativas apresentadas e três perguntas exigem respostas discursivas.

Quanto aos participantes estudantes, todos receberam uma cópia do questionário que continha 14 perguntas e puderam responder em casa na companhia dos pais. Com o objetivo de conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes, o questionário tinha a finalidade de verificar aspectos relacionados ao próprio estudante e aspectos familiares que abrangiam desde o tipo de moradia à formação escolar dos pais. Esse questionário foi aplicado em 2011.

No que diz respeito à elaboração do questionário, foi realizada revisão de literatura para saber que modelo seria o mais indicado para abordagem qualitativa. Por se adaptar aos propósitos da pesquisa, optamos pelo modelo oferecido por Manzato e Santos (2005).

Como já anunciado, as perguntas selecionadas para o questionário tiveram a intenção de averiguar a realidade familiar, sociocultural e econômica dos participantes. Cabe explicar que o propósito das perguntas 10, 11, 12 e 13 foi o de verificar se algum estudante era portador de necessidade especial, uma vez que a questão foi levantada pela Escola. Abaixo, seguem as perguntas que compuseram o questionário.

1- Informe:		
a) seu nome:	b) sua série:	c) sua idade:
d) seu bairro:	e) com quem você reside atualmente:	
2- Qual é o tipo de residência de sua família?		
1. Própria, não quitada		
2. Própria, quitada		
3. Alugada		
4. Funcional		
5. Outra situação		
3- Qual é a renda mensal de sua família?		
1. Até R\$ 350,00		
2. De R\$ 350,01 até R\$ 500,00		
3. De R\$ 500,01 até R\$ 850,00		
4. De R\$ 850,01 até R\$ 1.500,00		
5. De R\$ 1.500,01 até R\$ 2.500,00		
6. De R\$ 2.500,01 até R\$ 3.500,00		

7. De R\$ 3.500,01 até R\$ 5.000,00
4- Nível de instrução de seu pai: <ol style="list-style-type: none"> 1. Não alfabetizado 2. Lê e escreve, mas nunca esteve na escola 3. Ensino Fundamental incompleto 4. Ensino Fundamental completo 5. Ensino Médio incompleto 6. Ensino Médio completo 7. Superior incompleto 8. Superior completo
5- Nível de instrução de sua mãe <ol style="list-style-type: none"> 1. Não alfabetizada 2. Lê e escreve, mas nunca esteve na escola 3. Ensino Fundamental incompleto 4. Ensino Fundamental completo 5. Ensino Médio incompleto 6. Ensino Médio completo 7. Superior incompleto 8. Superior completo
6- Incluindo somente os que moram na sua casa, inclusive você, assinale o número de pessoas que compõe a sua família: <ol style="list-style-type: none"> 1. 1 pessoa 2. 2 pessoas 3. 3 pessoas 4. 4 pessoas 5. 5 pessoas 6. Acima de 6 pessoas
7- Principal ocupação do responsável pelo sustento da sua família <ol style="list-style-type: none"> 1. Profissional liberal 2. Arrendatário 3. Servidor Público 4. Empregado Empresa Privada 5. Empregado Rural/Agricultor 6. Proprietário Rural 7. Não trabalha 8. Desempregado 9. Outro
8- Marque o principal meio de comunicação que você e sua família mais utilizam para se manter informados sobre os acontecimentos atuais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jornal 2. Televisão

<ul style="list-style-type: none"> 3. Rádio 4. Revista 5. Internet 6. Conversas com outras pessoas 7. Não tenho me mantido informado
<p>9- Possui computador em sua residência?</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Sim, com acesso à Internet 2. Sim, sem acesso à Internet 3. Não
<p>10- Você é portador de necessidade especial?</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Sim 2. Não
<p>11- Há alguém em sua família portador de necessidade especial?</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Sim 2. Não
<p>12- Na sua família, há alguém doente? Que tipo de doença? Que tipo de medicamento a pessoa(s) usa(m)?</p>
<p>13- Você tem algum problema de saúde? Em caso afirmativo, qual?</p>
<p>14- Na sua casa há:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aparelho de vídeo cassete b) Aparelho de DVD c) Freezer d) Aparelho de som, TV em cores e) Antena parabólica

Com a finalidade de saber como os professores viam estes estudantes e também para verificar a formação docente de cada um, decidiu-se que o mesmo procedimento deveria ser aplicado aos docentes e à equipe pedagógica. O convite aos professores, para fazerem parte da pesquisa, obedeceu a um único critério: ministrar aulas às turmas a mais de um ano. Essa decisão se apoiou no fato de que os professores precisavam conhecer os estudantes, uma vez que iriam emitir opiniões sobre as turmas.

No tangente à coleta de dados que diz respeito aos docentes e à equipe pedagógica, optou-se por entrevista presencial oral, pelo fato de a mesma apresentar flexibilidade na aplicação, facilidade de adaptação de protocolo e por viabilizar o esclarecimento de respostas. Tais dados foram coletados em 2011, com a intenção de caracterizar os professores que ministravam aulas para os estudantes que cursavam a sétima série matutina e vespertina. A equipe pedagógica também fez parte desta caracterização.

Como os professores de informática e de educação física estavam no início da contratação, não puderam participar das duas entrevistas.

As perguntas e os dados referentes à formação docente encontram-se no Apêndice A.

Abaixo, apresentamos a entrevista direcionada aos professores cujo propósito foi a caracterização da população desta pesquisa, que obedeceu ao seguinte roteiro:

Entrevista/ 2011
1- Como você caracteriza a turma?
2- Como e por que ocorreu a divisão/ formação da turma?
3- O que você pensa a respeito da turma?
4- Quais os gostos da turma?
5- No que diz respeito à aprendizagem, há algum problema? Por favor, justifique sua resposta.
6- De uma maneira geral, se você fosse reclassificar os estudantes por série, qual você consideraria a ideal para a turma mencionada (6ª série 01)?

3.4 Coleta principal

A pesquisa foi desenvolvida, como já anunciado, em Escola de Educação Básica da Rede Pública. O número de estudantes da referida Escola, em decorrência de transferências e raramente abandono, sofreu constantes mudanças. Portanto, participaram da coleta de dados principal 21 estudantes. Dos selecionados, 15 estavam na sétima série vespertina, que era composta por 27 estudantes e seis, na sétima série matutina, que totalizava 29 estudantes. As duas turmas somavam 56 estudantes.

Decidimos, ao coletar os dados, por não segmentar as turmas. Todos os estudantes participaram da pesquisa. Por essa razão, o Grupo Principal foi denominado A e o Grupo Controle, B.

3.4.1 *Material*

O material de coleta de dados é constituído de textos fílmicos. São curtas-metragens que não excedem a 15 minutos. A decisão por

curtas está pautada no fato de que eles possibilitam trabalhar com obras completas, não fragmentadas.

Quatro curtas foram selecionados por responderem aos objetivos da pesquisa – implementação de proposta pedagógica voltada ao ensino e aprendizagem da leitura, por meio de filmes legendados. A seleção das obras fílmicas, para a realização desta investigação, apoiou-se em alguns aspectos considerados importantes, como faixa etária da turma, gostos, suposição de capacidade leitora com base no diagnóstico da Escola e nos dados obtidos através da aplicação do questionário socioeconômico, espaço de circulação do filme e tempo⁷ de duração.

Cabe informar que este estudo não se ocupou em analisar a qualidade das legendas. São textos completos, disponíveis em páginas públicas e abertas da Internet, cujo acesso é disponibilizado a todos. As legendas tampouco foram adaptadas. Entendemos que se as legendas não apresentam estruturas e características adequadas, podem interferir no resultado, todavia não são determinantes.

Quanto à escolha dos curtas, os mesmos foram definidos após aplicação de pesquisa prévia direcionada ao Grupo A. Os temas apresentados pelas obras selecionadas pressupõem a possibilidade de debate e exploração do conteúdo, caminhando para a compreensão da obra, objetivo principal da proposta de intervenção.

Optamos por apresentar primeiro *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (*Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*) porque se trata de um filme sem paratexto, propício para esta primeira etapa, já que nossa intenção é familiarizar o estudante com a atividade. *O monge e o macaco*, por apresentar narrativa simples, ou seja, título simples, desfecho presumível, baixa densidade verbal, foi o segundo curta a ser exibido. O terceiro curta apresentado é *Batman sem saída*. Esta decisão se justifica pelo fato de o mesmo exigir dos estudantes mais atenção à escrita, ou seja, à legenda e, supostamente, exigir um leitor fluente.

⁷ O critério de escolha considerou o tempo de cada curta e não o fato de ser ou não de animação. *Batman não é uma animação*, entretanto responde aos propósitos da seleção das obras.

Ser fluente, segundo Alliende e Condemarín (2005) é ter a habilidade para ler com entonações e pausas apropriadas, embora faça algumas pausas ocasionais para resolver palavras ou estruturas oracionais pouco familiares.

A lenda do espantalho é o curta que apresenta maior densidade verbal, o que exigirá dos estudantes habilidade para dar conta de ler as legendas e, ao mesmo tempo, ver as imagens. Levando em consideração tais aspectos, decidimos exibi-lo por último.

Como nosso propósito é usar filmes legendados como meio para promover a aprendizagem da leitura, estreitando a distância entre filmes e estudante, optamos por iniciar a pesquisa com uma obra que não exigisse do espectador/estudante dividir o tempo entre imagem, som e escrita. Levando em consideração tais aspectos, optamos por um filme sem legenda.

Nossa intenção, inicialmente, foi possibilitar ao estudante a familiarização e aproximação com o objeto em questão. Assim, pelo viés da afetividade e por meio dessa animação, visamos preparar o estudante, no que diz respeito à aproximação temática e cinematográfica em sala de aula, para a exibição e suposta aceitação das outras três obras selecionadas.

The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore, (*Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*),⁸ primeira obra selecionada para esta pesquisa é um curta-metragem de 15 minutos e 07, dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg. O curta foi lançado nos Estados Unidos em 2011 e vencedor do Oscar/2012. Narra a história de Sr. Lessmore escrevendo na varanda de sua casa. Um furacão devasta o lugar, arrancando as casas e as palavras das páginas impressas. Levado a outro lugar, o personagem percebe que as páginas do livro estavam em branco, o furacão levou, além de sua casa, a história que estava construindo. O enredo do curta anuncia, neste momento, a mensagem: os livros precisam circular, precisam fazer parte de outras vidas, como o próprio conhecimento. Sr. Morris Lessmore é levado a uma grande biblioteca e se depara com livros-pássaros. A cena em que aparece um

⁸ Link para acesso: <http://www.youtube.com/watch?v=zllJqbMAa9Y>

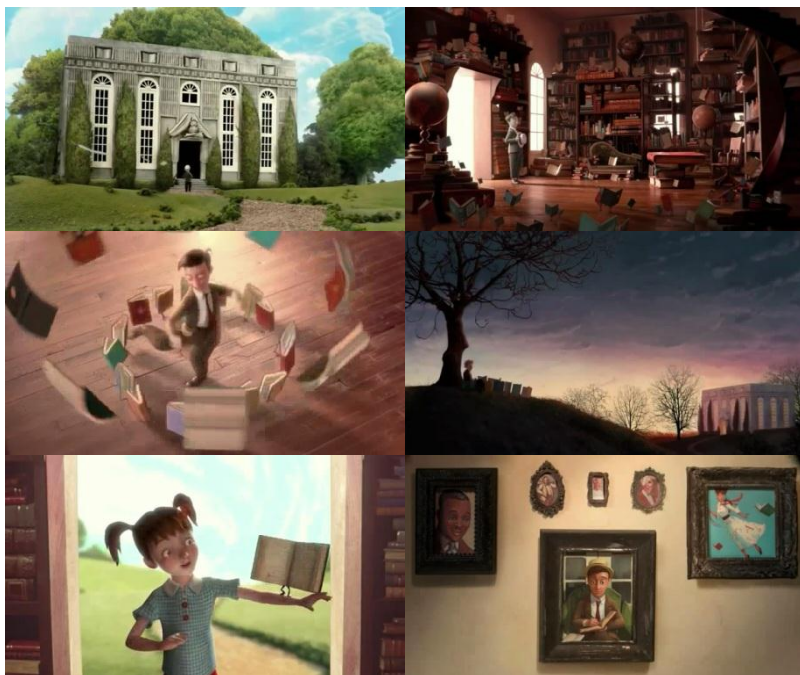
velho livro moribundo, na mesa de operação, revela outra mensagem fílmica: os livros ganham vida somente quando são lidos. A partir de então, o personagem decide retomar seu livro, ainda sem cor e com as páginas em branco, para reescrever sua história.

O enredo evidencia que o personagem ao mesmo tempo em que alimenta sua imaginação com a leitura, aguça seu olhar para a existência, vivendo mais intensamente, apesar de toda a perda material que sofreu. O enredo é finalizado com a aparição de uma personagem que começaria, também, a escrever sua história.

Optamos pela narrativa fílmica da obra em questão porque não há nela a presença de elementos dificultadores como densidade verbal, imprópria para esse momento específico, dada intenção de aproximação entre estudante e obras cinematográficas. O roteiro se apoia em alguns elementos simbólicos que constituem parte da interpretação fílmica, como o relógio, *Humpty Dumpty*, personagem de outra obra. A bengala e o chapéu, embora denominem estilos de uma época, no filme são jogos temporais.

Figura 01: Curta 1 - *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* / *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*





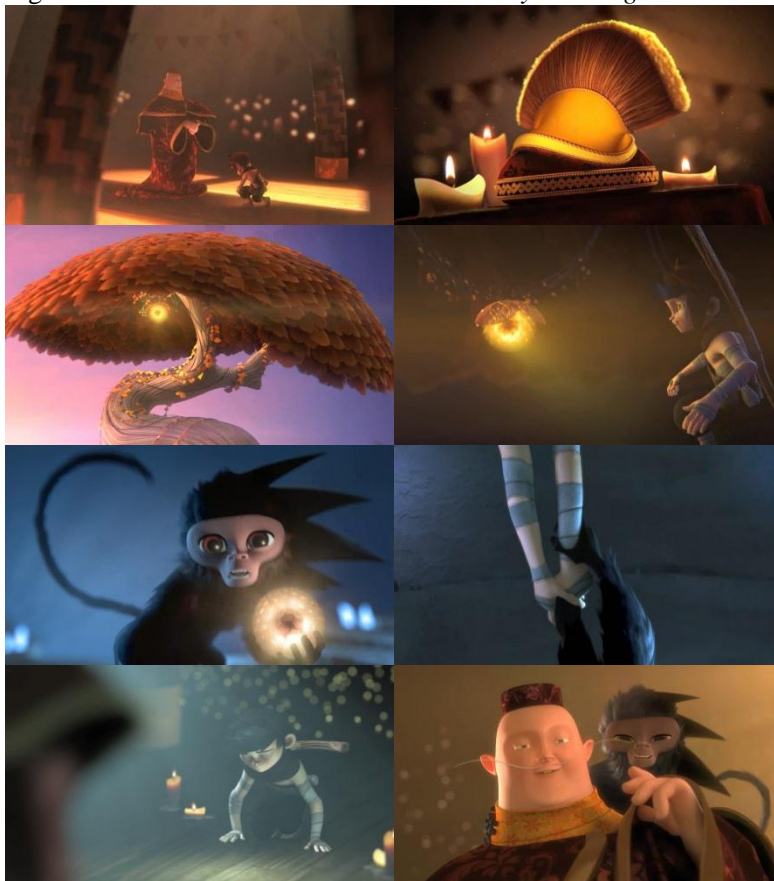
The monk and the monkey (O monge e macaco),⁹ curta de animação de 04 minutos e 27 segundos, dirigido por Brendan Carroll e Francesco Giroladini. Foi produzido em 2010, pelo Ringling College of Art and design.

A narrativa relata as ações de um garoto frente a seu mestre. Prestes a se tornar monge, Ragu recebe a última tarefa – ir até a montanha e trazer ao mestre uma fruta sagrada que não poderia ser colhida. Ragu devia esperar que ela caísse da árvore. Aparentemente, trata-se de uma tarefa simples, entretanto, a presença de um terceiro personagem, torna a tarefa um verdadeiro desafio. O curta tem um final simples e comovente.

⁹ Link para cesso: <http://www.youtube.com/watch?v=0twYQY7H7nU>

O que nos levou a escolher este curta como objeto de estudo foi o fato de o mesmo apresentar uma narrativa linear e elementos facilitadores, como é o caso do título e, ainda, texto escrito de baixa densidade verbal. Acreditamos que essas características possibilitarão ao estudante o acesso à obra.

Figura 02: Curta 2 - *The Monk and the Monkey/ O monge e o macaco*



O curta, *Batman: Dead End (Batman sem saída)*,¹⁰ de 08 minutos e 04 segundos, foi filmado em 2003, nos Estados Unidos. O roteiro e direção são de Sandy Collora. Na época do lançamento, o curta gerou polêmica, pois se trata de um *FanFilm*, ou seja, um filme amador. Por não ser autorizado, não pode ser distribuído. Contudo, o advento da Internet possibilitou o acesso ao filme.

O curta inicia narrando a fuga de Coringa do Asilo Arkham, localizado em Gotham City, que está mais escura que outrora. Em uma rua sem saída, Batman e Coringa travam uma batalha física. Entretanto, o que está em jogo é a batalha psicológica. A histeria de Coringa está explícita, da mesma forma que está o ódio de Batman pelo inimigo.

Inesperadamente, Coringa é arrebatado por Alien, personagem do filme *Alien versus Predador*. Depois de arrebatado Coringa, Alien ataca Batman. Alien é morto, entretanto, não é Batman quem o mata. Para surpresa, surgem outros personagens, Os Predadores, que atacam Batman, deixando-o sem saída.

O mais interessante aqui é a luta entre velhos conhecidos: Batman *versus* Coringa, Predadores *versus* Alien, para então, voltar a Batman e mostrar que ele é mortal.

A escolha deste curta foi pautada no gosto dos adolescentes pela temática do filme e, principalmente, pela densidade verbal que o mesmo apresenta. Embora, o texto fílmico pareça simples, se a legenda não for recebida e lida com atenção, o espectador não terá acesso à compreensão da obra. A leitura é fundamental para a compreensão deste curta. Numa passagem específica, Batman e Coringa travam uma batalha oral na qual a existência e coexistência dos personagens é aferida com a derrota parcial, mas nunca total de ambos, uma vez que um precisa do outro para existir.

A narrativa, os ambientes sombrios, a chuva e a escuridão ajudam na caracterização do universo dos personagens. Entretanto, a compreensão da obra fílmica se dá através da percepção do jogo psicológico que Collora usa para explicitar que um personagem só existe porque o outro existe.

¹⁰Link para acesso: <http://www.youtube.com/watch?v=E6-Agp28h6s>

Para a compreensão da obra em questão, o espectador, além da leitura do paratexto, precisará de algumas informações consideradas fundamentais como saber que o curta foi inspirado em um herói de histórias em quadrinho (Batman) e que Alien e Predador são personagens de outra obra cinematográfica.

Essas características, se não conhecidas, dificultam a compreensão da obra, entretanto, não inviabilizam a leitura fílmica.

Figura 03: Curta 3 - *Batman: Dead End/ Batman sem saída*



*La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)*¹¹, curta de animação de 10 minutos e 12 segundos, lançado na Espanha, em 2005, pela Elemental Films, roteiro e direção de Marco Besas.

A seleção das obras, como dito, obedeceu a alguns critérios. Da mesma forma, a ordem de exibição também foi cuidadosamente pensada. Optamos por exibir este curta por último, dada a densidade verbal que o mesmo apresenta. Dos curtas selecionados para a pesquisa, no que se refere à linguagem verbal, esse é o mais denso.

A narrativa consiste em apresentar a trajetória de um espantalho que decide mudar sua condição. Solitário, o espantalho tenta mudar sua vida. Sua única companhia são os pássaros a quem ele deve afugentar. Farto de se sentir solitário decide fazer amizade com as aves, resultando em um final dramático.

A música e a presença de um narrador acrescentam um tom nostálgico à obra, e por desencadear sentimentos, emoções, aproxima-se da poesia. Entretanto, parece estar mais próxima de uma fábula. A lenda do espantalho parece induzir ao sonho infantil, ou seja, parece uma animação exclusivamente feita para crianças, contudo, atrai os mais diversos tipos de público. A narrativa provoca emoção, medo e reflexão. Alguns temas como amizade, egoísmo, solidão, maldade compõem a narrativa fílmica.

Por se tratar de uma narrativa que apresenta conteúdo potencialmente temático, sua leitura requer atenção.

O espectador, ao assistir ao curta, em poucos minutos, estará diante de um texto fílmico complexo, repleto de elementos simbólicos (cor negra, o corvo, o fogo, as cinzas) que se apoiam no estilo gótico. Para compreender este curta é preciso que o espectador, como nas outras obras aqui em questão, vá além da análise das questões puramente voltadas à trama do filme.

¹¹Link para acesso: <http://www.youtube.com/watch?v=46ZMXOV7OhU>

Figura 04: Curta 4 - *La leyenda del espantapajaros/ A lenda do espantalho*



3.4.2 Instrumento de coleta de dados da proposta de intervenção

Nesta etapa da pesquisa – intervenção – foram aplicados três instrumentos de coleta de dados: questões de acesso e compreensão da obra (questionário), devolutiva e protocolos verbais.

Entre as mais variadas técnicas de coletas de dados, optamos pelo questionário. Segundo Gil (1999), o questionário é definido como a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito aos participantes de uma pesquisa. As respostas às questões são abertas e semiabertas. No que diz respeito às abertas, o estudante tem a liberdade para construir a resposta, partindo do contexto fílmico. Perguntas como: *Qual a ideia principal da obra?*, por exemplo, possibilitam uma resposta aberta, pois não se trata da localização específica de uma informação. Algumas perguntas como: *Quem disse que vai solucionar o problema?* possibilitam respostas semiabertas, uma vez que o estudante precisa localizar, no texto fílmico, uma informação para depois processar a resposta.

Sabendo que, para a coleta de dados, a pergunta é tão importante quanto a resposta, voltamos nossa atenção à construção das questões que pudessem ter sentidos compartilhados entre a pesquisadora e os participantes.

Desta forma, ao elaborar as questões, levamos em consideração o objetivo da pesquisa, a população a ser pesquisada e a hipótese da pesquisa.

O questionário foi constituído por perguntas aplicadas antes e após a exibição. As utilizadas antes da exibição consistiram em verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da temática do curta, por essa razão consistiram em uma atividade oral. A pesquisadora apresentou as perguntas por meio de equipamento de multimídia. As respostas às perguntas, como dito, foram dadas oralmente. As perguntas utilizadas após a exibição foram apresentadas aos estudantes uma a uma, que responderam por escrito. As questões utilizadas após a exibição dos curtas-metragens envolveram aspectos referentes à aceitação e à proximidade da obra pelo estudante e à capacidade de compreensão geral da obra.

O segundo instrumento – devolutiva, consiste na retomada das respostas às questões. Esse instrumento tem por finalidade possibilitar ao participante validar ou não a resposta, ou seja, nesta etapa podem

surgir novos elementos, novas leituras, os quais podem possibilitar ao participante o acesso à obra.

Para Peixoto (1998) a devolutiva é um método rico de coleta e tratamento de informações, enriquecendo a investigação. Com base nisso, optamos por esse instrumento que, aliado às questões de acesso e ao protocolo verbal, poderá oferecer uma possibilidade a mais, aos participantes, de acesso e compreensão da obra.

Freitas (2002) afirma que ao questionar o participante, no que diz respeito à retomada das respostas, é possível perceber que o pesquisador desafia, convida o participante a refletir acerca das respostas dadas às questões.

O instrumento – protocolos verbais – foi utilizado após a aplicação do questionário e da devolutiva, com o objetivo de obter relatos verbais acerca da leitura fílmica. Este instrumento consiste na verbalização do pensamento.

Souza e Rodrigues (2008, p. 2), a esse respeito, sinalizam para o fato de que tornar os pensamentos explícitos através da verbalização é, talvez, uma das formas mais antigas de se oferecer ao interlocutor uma pequena imagem de quais são suas crenças, suas atitudes ou emoções. Verbalizar, ainda segundo os autores, pode ser:

Uma estratégia extremamente eficaz de tomar conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização, bem como da familiarização do indivíduo com a técnica, entre outros fatores.

Pensando na coleta de dados pertinente a esta pesquisa, e com base no que dizem os autores sobre o processo de verbalização, optamos pela técnica denominada retrospectiva. Conforme Tomitch (2007, p.43), essa técnica também chamada de auto-observação, “refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer”.

Segundo Souza e Rodrigues (2008) uma adaptação da técnica dos protocolos verbais tem sido utilizada em especial por pesquisadores na área da tradução, trata-se da verbalização em grupo. Em consonância

com os autores, Nardi (1999) diz que os eventos de leitura realizados com grupos de participantes, denomina-se protocolo em grupo.

Conforme (ZANOTTO, 1997, p.3), “o protocolo em grupo, é um evento social de leitura, no qual os leitores, numa interação face - a - face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras”. Assim, o leitor é convidado a comentar de modo subjetivo o que entendeu a partir de uma leitura.

Essa pesquisa, por ter como objeto de estudo obras cinematográficas estrangeiras e com base nos aspectos metodológicos, requer, portanto, o uso do protocolo retrospectivo em grupo.

3.4.3 Procedimento de coleta e análise de dados da proposta de intervenção

Para realização da pesquisa, como já informado, decidimos pela participação dos 56 estudantes, ou seja, participaram da proposta de intervenção os estudantes que constituíam a sétima série matutina e a sétima série vespertina.

Para proceder à coleta, foram agendados horários nos turnos matutino e vespertino, sendo que os encontros aconteceram nas dependências da Escola de Educação Básica Pedro Simon, mais especificamente no auditório. Os estudantes foram orientados quanto ao procedimento¹² da coleta de dados, em todas as sessões de exibição dos curtas.

Em se tratando de acesso à obra, foi dada atenção especial às falas dos estudantes quando solicitado a eles que expressassem verbalmente o conteúdo das obras em questão. Da mesma forma, foram recebidas as respostas por escrito.

¹² Os participantes receberam instruções que consistiam em informar o local de implementação da proposta, dias da semana, tempo de duração de cada encontro, material necessário para o desenvolvimento das atividades, exibição dos curtas. Receberam, ainda, informações específicas a respeito do procedimento na abordagem das perguntas utilizadas antes e depois de cada exibição e, da mesma forma, como proceder durante a aplicação do instrumento, denominado protocolo verbal.

A intervenção pedagógica parte do pressuposto de que se o estudante aceita a obra sem resistência, está predisposto ao debate, caminhando para a compreensão da mesma.

Conforme indicação da pilotagem e do próprio processo de intervenção principal e pensando na possibilidade de oportunizar aos estudantes a retomada das respostas, os curtas foram exibidos uma vez no primeiro encontro e outra no segundo. Sugerimos aos estudantes que, ao retomarem as respostas, usassem canetas de cores diferentes.

Na primeira exibição, as perguntas foram feitas e respondidas uma a uma para evitar antecipação de resposta, ou seja, somente depois de o participante responder a primeira pergunta, passava a responder a segunda e assim sucessivamente.

Para a exibição e atividades referentes a três dos quatro curtas, planejamos dois encontros semanais de 45 minutos cada, um na quarta, outro na sexta-feira. Para o último curta, reservamos uma hora para cada encontro. Por meio de questionário de compreensão, os estudantes responderam algumas perguntas¹³. A partir da segunda exibição, foram utilizados dois procedimentos: devolutiva, que consistia na retomada das respostas e protocolo verbal, com vistas a registrar a compreensão das obras, coletivamente, ou seja, este procedimento foi aplicado a todos os estudantes, no mesmo momento. Terminada a atividade referente às perguntas, os estudantes eram informados de que naquele momento deveriam falar algo sobre o curta a que assistiram. Poderiam falar livremente sobre o filme, verbalizar as impressões, opiniões, acerca do que assistiram. Assim que um participante encerrava suas colocações, outro iniciava. Em alguns encontros, a pesquisadora intermediou o debate. Nos primeiros, a mediação teve como propósito incitar à fala, já que os participantes estavam inibidos. Depois, gerenciar os turnos das falas.

Durante o período de implementação da proposta de intervenção, dois encontros foram realizados na quinta-feira, em virtude do planejamento da Escola. Neste dia da semana, as aulas, na referida Escola, eram de 38 minutos e não de 45.

¹³Todas as perguntas utilizadas nas atividades pertinentes à exibição dos curtas encontram-se na seção 3.6 Proposta de Intervenção.

Como o tempo estimado para os dois encontros semanais era de 90 minutos, foi necessário conversar com a diretora e professores, a fim de obter autorização, para que pudéssemos usar sete minutos da aula seguinte.

3.4.4 *Crítérios de análise dos dados*

A análise dos dados teve como base as respostas às questões, a devolutiva e o protocolo verbal.

É importante esclarecer que a qualidade das legendas, no que diz respeito à análise dos dados, não foi considerada.

Com relação à elaboração das questões para as atividades referentes à implementação da proposta pedagógica, as questões obedeceram a dois formatos: questões discursivas abertas e semiabertas.

Nas questões discursivas, os participantes foram solicitados a fornecer respostas a partir da exibição dos curtas.

Para nortear a avaliação das respostas, foi necessário criar um gabarito com a respectiva pontuação. Respostas corretas, um ponto, e para aquelas que se aproximaram do esperado, meio ponto. Respostas que se distanciaram do que foi solicitado, foram consideradas erradas e a elas não se atribuiu nenhuma pontuação.

Para a atividade denominada devolutiva, a avaliação das respostas seguiu os mesmos critérios e pontuação atribuídos às respostas das questões, uma vez que a atividade consistia em retomar, a partir da segunda exibição, as respostas e reavaliar a necessidade de modificação, reorganização e acréscimos.

Após a segunda exibição, participantes foram convidados a verbalizar coletivamente alguma coisa sobre o curta a que assistiram. Foram orientados a verbalizar suas falas sempre em sequência à fala do outro participante. Com a permissão dos participantes, as falas foram gravadas (audiovisual) para posterior análise.

Para a avaliação dessa atividade optamos por não atribuir pontuação específica às manifestações, uma vez que, em particular nesse estudo, essa técnica foi utilizada para dar voz ao participante, para possibilitar a interação entre os participantes. Tomitch (2007) salienta a importância do uso do protocolo também para que possa ser feita uma triangulação com dados coletados através de outras ferramentas de

pesquisa. As respostas, a devolutiva e as manifestações durante o protocolo sinalizariam ou não o acesso e compreensão da obra.

A transcrição do protocolo, das questões às respostas e a devolutiva sofreram correções somente no que diz respeito à grafia, uma vez que esta pesquisa não pretende discutir esse assunto e, sendo assim, tal revisão não interfere na análise dos dados. Além disso, corrigir as produções no que diz respeito aos aspectos gráficos evita a exposição (possivelmente negativa aos leitores) dos participantes voluntários desta pesquisa.

Os participantes que atingiram até 40% de acertos apresentam baixo desempenho, aqueles que obtiveram entre 40% a 60%, desempenho médio e os participantes que alcançaram percentuais acima de 60%, foram considerados com desempenho suficiente em leitura.

Considerando que a avaliação de respostas abertas requer do avaliador muita atenção no que diz respeito à organização e à clareza das respostas, e também porque uma simples palavra, quando deslocada do seu sentido, pode comprometer a resposta, optamos por não fragmentar o percentual igualmente, ou seja, aos três aspectos considerados (baixo, médio e desempenho suficiente) foram atribuídos percentuais diferentes. Entendemos que entre baixo desempenho e desempenho suficiente existe um distanciamento visível, por isso atribuímos, da totalidade, 40% para os dois segmentos, totalizando 80%. Para o desempenho médio, reservamos 20%. Ao analisar os dados, percebemos, por exemplo, que uma palavra/expressão melhorada poderia colocar o participante no Grupo 2 (desempenho médio). Ou do Grupo 2, migrar/evoluir para o 3, cujo desempenho é considerado suficiente.

Importante ressaltar que por desempenho entende-se um conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo, de uma organização ou grupo de seres humanos. É compreendido como uma maneira de analisar os aspectos quantitativos e qualitativos, a capacidade de um estudante, por exemplo, em acompanhar os conteúdos propostos pela escola (TONELOTTO, 2005).

3.5 A proposta de intervenção

A proposta de intervenção pedagógica com vistas ao ensino da leitura, ou pelo menos à aproximação a ela, por meio do trabalho com obras cinematográficas legendadas, pautou-se, antes de tudo, na inserção do filme em sala de aula sem escolarizá-lo, ou seja, o trabalho com filmes foi considerado como possibilidade do uso em sala de aula, reconhecendo sua potencialidade e entendendo que sua função não é didática.

Em se tratando da função do cinema, Fresquet (2007, p.37) defende a ideia de que não existe uma função do cinema única universalmente aceita. Existem sim, teorias diversamente fundamentadas que permitem pensar o cinema de diferentes formas. A autora, apoiada nos estudos de Jacques Aumont e Michel Marie (2003), sugere seis maneiras de entender o cinema e sua função: 1) cinema como reprodução ou substituto do olhar; 2) cinema como arte; 3) cinema como linguagem; 4) cinema como escrita; 5) cinema como modo de pensamento e 6) cinema como produção de afetos.

Com base no que diz a autora, entendemos que a função do cinema está muito além de entreter porque ele “é uma arte total que contém todas as outras, que as excede e transforma” (Amount, 2004, p. 144).

Pensando na possibilidade de oferecer aos estudantes oportunidades para aprendizagens múltiplas, decidimos abrir outras portas para o ensino e aprendizagem da leitura: implementação de uma proposta de intervenção pedagógica.

Após a análise dos dados referentes à pré-intervenção direcionada ao Grupo Principal e análise da realidade educacional dos estudantes, foi possível planejar a proposta pedagógica, cujo recurso utilizado é o cinema, uma vez que nossa intenção, como já anunciada, é investigar as contribuições cinematográficas para o ensino da leitura.

Para construir a proposta de intervenção pedagógica, realizar as intervenções e analisar os resultados, apoiamo-nos em literaturas que contemplam o uso do cinema em sala de aula (NAPOLITANO, 2007; BOLOGNINI, 2007; XAVIER, 2003; FRESQUET, 2011; FERNANDES, 2009; CALLEGARI, 2009).

Abaixo, apresenta-se o roteiro que utilizamos na implementação da proposta.

Atividade 1- *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore* (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*)

1ª Etapa

As propostas de trabalho para a animação incluíram atividades para antes, durante e depois da exibição do curta. O propósito dessa exibição foi, pelo viés da afetividade, estreitar laços entre obra cinematográfica e estudante/participante. Ou seja, pretendeu-se, partindo da temática, conquistar os participantes para aceitação e apreciação de obras cinematográficas, inclusive as legendadas. Algumas perguntas foram feitas com o objetivo de verificar a receptividade dos participantes em relação à exibição de obras cinematográficas. As respostas foram orais.

(Antes da exibição)

- A) Gostam de assistir a filmes?
- B) De que tipo de filmes gostam?
- C) O que acham dos filmes de animação?
- D) Sabem o que é um curta-metragem?
- E) Já assistiram a algum filme mudo? Do que tratava?

Após a exibição, o objetivo foi levar os participantes a registrarem as suas impressões (por meio da escrita) referentes ao curta a que assistiram. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas:

(Após a exibição)

- A) Você gostou do curta?
- B) Consegue identificar o assunto proposto pela animação?
- C) Pode-se dizer que esse curta ensina algo? Se afirmativo, o quê?
- D) O que achou do desenrolar da trama?

2ª Etapa

Para esta etapa, foram elaboradas perguntas com a finalidade de confirmar as hipóteses que os estudantes elaboraram a partir do título da obra. Como o mesmo estava em inglês *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, decidimos, na segunda exibição, interromper a exibição do filme para verificar, através de respostas escritas, se os estudantes percebiam a necessidade da tradução. A interrupção aconteceu logo no início do filme, especificamente quarenta segundos após o início da exibição.

(Durante a exibição)

- A) Qual é o título da obra?
- B) Foi difícil saber qual o título da animação?
- C) O que facilitaria a compreensão do título?

Depois do diálogo e antes de dar continuidade à exibição, considerando as provocações propostas, os participantes foram avisados de que, ao final da segunda exibição, uma pergunta seria retomada. Esta atividade, devolutiva, teve como propósito verificar, mais uma vez, se os estudantes tiveram acesso à compreensão da obra. Cabe avisar que optamos em retomar, especificamente nesse curta, apenas uma pergunta para a atividade denominada devolutiva, a fim de evitar que os participantes considerassem a atividade, nesta primeira etapa, cansativa.

(Após a exibição)

Na aula passada, depois de ter assistido ao filme pela primeira vez, você respondeu a pergunta: O que achou do desenrolar da trama? Agora que você assistiu ao filme pela segunda vez, você deseja mudar a resposta?

Atividade 2- *O monge e o macaco*(*The monk and monkey*)

1ª Etapa

Com este curta, *O monge e o macaco*, colocamos os participantes em contato com a legenda. Por essa razão, antes da exibição, conversamos com eles acerca do assunto: legenda, propondo as seguintes perguntas.

(Antes da exibição)

- A) Quem sabe o que é legenda?
- B) Para que servem as legendas?
- C) Vocês já assistiram a algum filme com legenda? Qual?
- D) Como se sentem em relação à legenda?
- E) Conhecem alguma outra forma de tradução de filmes estrangeiros?
- F) Qual delas preferem? Por quê?

Após a conversa sobre legendas, os estudantes assistiram ao curta e, em seguida, responderam por escrito e individualmente as perguntas abaixo.

(Após a exibição)

- A) Qual é a mensagem final do curta?
- B) É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?
- C) Partindo do pressuposto de que os valores norteiam a conduta humana, como você descreve a decisão de Ragu?
- D) Que elementos favorecem a compreensão da obra?

2ª Etapa

Antes de exhibir o filme pela segunda vez, os estudantes receberam a instrução para a primeira atividade que só foi desenvolvida após a exibição do curta. Os participantes registraram o que consideraram importante sobre o curta a que assistiram, inclusive, aquilo que se referia à capacidade ou não de compreender o texto fílmico em questão. A instrução: *Por favor, registre o que você considera importante sobre o curta a que assistiu, inclusive, registre aquilo que se refere à sua capacidade ou não de compreender o texto fílmico em*

questão foi disponibilizada em *slide* e permaneceu na tela até que todos encerrassem a atividade.

Após o término da atividade, foram devolvidos aos estudantes os questionários, solicitando que retomassem as respostas dadas às perguntas da aula passada e avaliassem a necessidade ou o desejo de modificar as respostas.

Finalizada essa etapa, utilizamos o protocolo verbal, uma vez que o uso possibilitaria acesso menos controlado à compreensão da obra. Essa atividade foi coletiva.

Atividade 3- *Batman sem saída (Batman dead end)*

1ª Etapa

Com o propósito de verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da obra selecionada para esta etapa, algumas perguntas foram feitas aos estudantes. As respostas foram dadas oralmente.

(Antes da exibição)

- A) Quem é Batman?
- B) O que Batman representa?
- C) Quem é seu amigo? E seu inimigo?
- D) Quem gostaria de descrever Batman e Coringa?

Por se tratar de um curta cuja temática possibilita a exploração de assuntos que se estendem além da narrativa, decidimos que a verificação do alcance da compreensão da obra seria realizada através de questionário, cujas respostas seriam dadas por escrito.

(Após a exibição)

- A) Sobre o que é o curta?
- B) Que história ele narra a respeito do Batman?
- C) Logo que o curta inicia, uma informação é dada sobre um dos personagens. Qual é a informação?
- D) Quem disse que vai solucionar o problema?
- E) Em que local Coringa estava antes de fugir?

- F) Segundo Coringa, por que Batman não o mata?
- G) E quem criou Batman, segundo o próprio Batman?

Antes da entrega dos questionários, foi perguntado aos estudantes se havia a necessidade de exibir o curta outra vez antes de responderem às perguntas. Tanto a sétima matutina como a vespertina pediram que o filme fosse exibido novamente. A solicitação foi atendida.

2ª Etapa

Esta etapa, como as demais, consistiu em exibir o curta novamente para que os estudantes, por meio da devolutiva, retomassem as respostas dadas ao questionário utilizado na aula anterior.

Encerrada a atividade acima, foi promovido um pequeno debate acerca do curta. Os estudantes tiveram a oportunidade para manifestar as impressões, opiniões, fazer observações, em fim, falar, livremente, sobre a obra.

Atividade 4 - *A lenda do espantalho (La leyenda del espantapajaros)*

1ª Etapa

Com o propósito de promover o diálogo e de verificar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do personagem principal do curta, algumas perguntas foram feitas. As respostas às perguntas foram dadas oralmente.

(Antes da exibição)

- A) Alguém conhece alguma história sobre espantalhos?
- B) Do que são feitos?
- C) Alguém já viu um espantalho?
- D) Na nossa região, é comum o uso de espantalhos para afugentar os pássaros?
- E) Vocês já assistiram a algum filme que tinha como personagem um espantalho?

Por se tratar do último curta exibido, decidimos que as perguntas seriam mais específicas. Essa decisão pautou-se no fato de que o maior propósito foi incitar a leitura das legendas, a fim de que fossem efetivamente compreendidas em detalhes. Portanto, o propósito foi provocar nos estudantes o desejo de ler. Os participantes responderam, por escrito, às seguintes questões:

(Após a exibição)

A) Qual a ideia principal da obra?

B) O que o espantalho fazia sempre que os pássaros passavam?

C) Descreva o corvo que caiu próximo aos pés do espantalho.

D) O que os corvos decidiram fazer em memória à trágica morte do espantalho?

E) A leitura das legendas ajudou você a entender a história apresentada neste curta?

Novamente, antes da entrega das questões, foi perguntado aos estudantes se era necessário assistir ao filme mais uma vez antes de responderem às perguntas. Como as duas turmas solicitaram, o curta foi exibido mais uma vez.

2ª Etapa

Dos curtas exibidos, a lenda do espantalho é o que apresenta maior densidade verbal. Por essa razão, e para não comprometer a compreensão, o curta seria exibido mais uma vez. A finalidade foi proporcionar aos estudantes a possibilidade de realizar, na totalidade, a leitura das legendas. Após a segunda exibição, as perguntas e respostas foram retomadas. Os estudantes tinham a possibilidade de registrar novas informações às respostas dadas, caso julgassem necessário.

Em contrapartida, a pesquisadora solicitou que falassem a respeito do curta. Os comentários sobre a obra aconteceram livremente.

Para finalizar o encontro, foram exibidos dois *slides*. No primeiro *slide* continha a seguinte pergunta: *Como você avalia a experiência com o cinema?* No segundo: *E a experiência com a leitura das legendas?* As respostas a estas perguntas foram escritas, entretanto não foram

pontuadas. Figuraram como suporte para uma possível avaliação da proposta de intervenção.

3.6 Estudo piloto

Antes da intervenção pedagógica, realizamos estudo piloto a fim de refinar as decisões metodológicas e as interações de sala de aula. O objetivo dessa etapa foi identificar possíveis problemas para posteriormente fazer as modificações e correções procedurais referentes à proposta de intervenção.

Desta forma, para o estudo piloto, escolhemos o 1º ano do Ensino Médio noturno da Escola de Educação Básica Pedro Simon, composto por 11 estudantes. A escolha da referida turma se deu pelo fato de os estudantes apresentarem, conforme informação dada pela Escola, nível de aprendizagem semelhante aos dos estudantes investigados.

3.6.1 Pilotagem 01: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore)

Para a pilotagem dessa atividade referente ao curta *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*, reservamos o tempo equivalente a duas aulas de 40 minutos cada, duração das aulas do horário noturno. Portanto, o tempo de que dispuseram pesquisador e estudantes foi de 80 minutos.

O primeiro contato com os participantes foi em sala de aula, aproximadamente cinco minutos. Os estudantes receberam informações acerca da pesquisa e, em seguida, da pilotagem. Também foram informados sobre qual seria a participação deles nessa etapa. Posterior às informações, foram conduzidos ao auditório da Escola. Esses dois procedimentos ocuparam o tempo equivalente a dez minutos, o que implica dizer que restaram 70 minutos para desenvolver a atividade. No auditório, receberam instruções sobre a primeira atividade que consistia em responder cinco perguntas antes da exibição do curta.

Logo após, responderam quatro perguntas. Assim que todos concluíram a segunda atividade, informamos aos estudantes que o curta seria exibido novamente. Algumas explicações foram dadas sobre a repetição da exibição. Inclusive, foram avisados de que a exibição seria interrompida para que respondessem três perguntas.

Conforme o roteiro, na continuidade da atividade, os estudantes retomariam as respostas das perguntas: (a) Na aula passada, depois de ter assistido ao filme pela primeira vez, você respondeu a pergunta: *O que achou do desenrolar da trama?* Agora que você assistiu ao filme pela segunda vez, você deseja mudar a resposta? E (b) *Que outro título seria possível a essa animação?* Entretanto, constatamos que o tempo que restava para encerrar o encontro não garantiria aos estudantes a retomada das duas perguntas. Assim, apenas a pergunta referente ao item A foi retomada.

O tempo reservado para o encontro já havia encerrado. Todavia, era fundamental que o encontro fosse concluído. Para conclusão, planejamos um pequeno debate sobre a compreensão da obra. Para garantir o debate, avançamos 10 minutos da aula seguinte. O tempo reservado para a pilotagem foi insuficiente. Isso fez com que pensássemos alguns aspectos:

- 1) Pouco tempo para desenvolver as atividades.
- 2) Necessidade de alternar os dias reservados para os encontros.
- 3) As respostas, às perguntas com a finalidade de incitar um debate, deviam ser orais.
- 4) Organização e entrega das perguntas: uma a uma.

Em relação ao tempo previsto para desenvolver as atividades com o Grupo A, mesmo sabendo que nos turnos matutino e vespertino disporíamos de dez minutos a mais, decidimos conversar com a direção e professores para continuar a atividade, caso batesse o sinal.

3.6.2 Pilotagem 02: *The monk and the monkey (O monge e o macaco)*

Com o objetivo de verificar a aplicação das atividades referentes à implementação da proposta de intervenção, decidimos fazer a pilotagem referente ao curta *O monge e o macaco*.

O encontro foi iniciado com uma pequena conversa sobre o curta a que haviam assistido na primeira pilotagem. Em seguida, os estudantes responderam oralmente seis perguntas cujo foco da discussão estava voltado à legenda. Antes de iniciar a exibição, os participantes receberam a instrução para a primeira atividade, que foi desenvolvida somente depois da exibição. A atividade consistiu em registrar o que o estudante considerou importante sobre o curta a que assistiu, inclusive,

registrar aquilo que se referia à própria capacidade ou não de compreender o texto fílmico em questão.

Foi possível perceber que os estudantes já não tinham mais clareza do que fora solicitado. Como a instrução fora dada antes da exibição, apresentaram dificuldades para responder, uma vez que estavam inseguros em relação ao conteúdo da pergunta. Com base nas observações, decidimos:

1) Retomar a pergunta, por meio da utilização de *slide*, após a exibição.

2) Retirar duas perguntas: *Que tipo de filme é? E Qual é o público alvo do curta?*

No que diz respeito à devolutiva e ao uso da técnica de protocolo verbal, a pilotagem indicou que nenhuma modificação seria necessária.

3.6.3 Pilotagem 03: *Batman dead end (Batman sem saída)*

A pilotagem indicou que o tempo planejado para desenvolver as atividades foi suficiente. As perguntas selecionadas para antes da exibição não exigiram modificação. O questionário, a devolutiva e a técnica de protocolos foram condizentes com o que se planejou. Entretanto, decidimos:

1) Uma pequena modificação na estrutura do questionário.

2) Na pilotagem, a pedido dos estudantes, o curta foi exibido três vezes. O mesmo ocorreu na coleta principal.

É importante relatar que se observou um envolvimento maior dos estudantes. Participaram mais, responderam as perguntas com mais segurança.

3.6.4 Pilotagem 04: *La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)*

A lenda do espantalho foi o último curta a ser exibido. Antes da exibição, com a finalidade de verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da temática apresentada, fizemos uma pequena discussão sobre o personagem – espantalho.

Os estudantes foram informados de que, para responder às perguntas, a leitura da legenda era essencial. Com base nisso, uma das

instruções consistiu em avisá-los sobre a possibilidade de exibir o curta novamente, caso julgassem necessário.

Os estudantes não solicitaram nova exibição, assim, responderam as perguntas. O curta foi exibido outra vez para que eles retomassem as respostas e avaliassem a necessidade de mudá-las. Na devolutiva, percebemos que a maioria dos estudantes retomou as respostas, o que não aconteceu nos outros encontros, quando somente uma pequena minoria optou pela retomada. Fizeram perguntas, pediram explicação referente a algumas cenas.

Finalizada esta etapa, solicitamos aos estudantes que falassem livremente sobre o curta a que tinham assistido. Todos os estudantes falaram algo a respeito.

Para encerrar, com a finalidade de discutir acerca da importância da leitura, por meio de um *slide* fizemos a seguinte pergunta: *Os curtas trabalhados durante os encontros colocaram você em contato com a legenda e conseqüentemente em contato com a leitura. Como você avalia essa experiência?*

A pilotagem sinalizou que:

- 1°. Era necessário mais tempo para garantir que os estudantes assistissem ao curta três vezes.
- 2°. Diminuir o número de perguntas.
- 3°. Desdobramento da pergunta exibida por meio de *slide*.

Com a exibição desse curta, encerramos as atividades direcionadas à pilotagem.

4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: INTERVENÇÃO

Frente às modificações pelas quais a turma selecionada para a pesquisa passou, decidimos que os estudantes que não participaram da pré-intervenção também seriam submetidos à coleta. Esta decisão se justifica pelo fato de os 21 estudantes submetidos à pré-intervenção, terem constituído, em 2011, uma turma única. Em 2012, esses estudantes compuseram turmas mistas.

No entanto, como já dito, foram analisados os dados pertinentes à participação do Grupo A (Principal). Os dados do Grupo B (Controle) figuraram como possibilidade de controle do desempenho dos estudantes-alvo diante das tarefas e atividades propostas.

4.1 Caracterização dos estudantes com base nos questionários: Pré-intervenção

A análise da totalidade dos participantes da coleta principal referente à pré-intervenção abrangeu dados referentes à aprendizagem da leitura (Anexo B), à situação socioeconômica, à saúde, a gostos, ao perfil dos estudantes. Após verificação das respostas obtidas através do questionário, foi possível observar que três estudantes apresentavam dificuldade auditiva (baixa audição), e um destes também apresentava dificuldade na fala. Um estudante apresentava dificuldade na fala e outro na visão. Não havia, até aquele momento, laudo médico que comprovasse tais dificuldades. Segundo os professores, alguns estudantes apresentavam problemas emocionais, como silêncio completo, timidez e nervosismo excessivo. A maioria desses estudantes vive na área rural do município. 71% deles vivem com os pais, os demais com tios ou avós. As respostas ao questionário evidenciam que os estudantes vêm de famílias cujas dificuldades econômicas são grandes. 47% das famílias não possuem casa própria. Apenas 8% das famílias vivem com renda mensal que varia entre 1.500,00 a 2.500,00 reais. 25 % sobrevivem com apenas 350,00 reais mensais e 54% têm renda mensal que varia entre 350,00 a 850,00 reais. Infelizmente, somente 4% dos pais concluíram o ensino médio. Apenas um pai concluiu o ensino superior. 25% dos pais concluíram o ensino fundamental e 42% não. No que se refere à formação escolar das mães,

9% delas são analfabetas, 25% completaram o ensino fundamental, enquanto que 56% delas não tiveram a possibilidade de concluí-lo. Apenas uma mãe tem curso superior. Como a maioria das famílias vive em área rural, a profissão do responsável pelo sustento da família é a de agricultor na condição de arrendatário. 17% dos pais têm a mesma profissão, entretanto, na condição de proprietário rural.

O meio de comunicação a que estas famílias têm acesso é a televisão, 44%. Em segundo lugar está o rádio, 33%. Somente 2% das famílias têm acesso a jornais impressos e à internet. 88% das famílias não possuem computador.

As sétimas séries são apontadas como turmas problemas, na instituição. Muitos estudantes, conforme entrevista dirigida aos professores, são desinteressados, não têm o hábito de fazer tarefas, são desorganizados, não são participativos e apresentam problemas referentes à socialização, à aprendizagem, principalmente a aprendizagem da leitura. As queixas dos professores em relação à dificuldade apresentada pelos estudantes no que se refere à leitura e o fato de a pesquisadora atender estes estudantes na biblioteca¹⁴ fez com que escolhêssemos esta turma como população da pesquisa.

Segundo relatos dos professores, as dificuldades referentes à aprendizagem são inúmeras, vão das letras aos números. A maioria dos estudantes apresenta dificuldades para ler e escrever. Soletram, não respeitam pontuação, não conseguem transformar pensamento em escrita, apresentam muita dificuldade para interpretar o que leem, a atenção está basicamente voltada ao código. Isso leva os professores a afirmar que quase a metade da turma apresenta deficiência na decodificação, logo, o nível de leitura da turma é considerado baixo. Segundo os professores, um participante lê bem e, no tangente à escrita, cerca de 50% trocam letras, sendo que três deles não as reconhecem. Conforme parecer dos professores, a turma apresenta problemas

¹⁴ Cabe esclarecer que a pesquisadora não deu aula para estes estudantes. No período da pesquisa, em virtude de readaptação, a pesquisadora foi remanejada para a biblioteca, cuja atividade consistia em atender os estudantes que frequentavam a biblioteca. Desta forma, não participou da elaboração do teste de diagnóstico aplicado à turma em 2011.

gravíssimos referentes à aprendizagem como dificuldade para escrever e ler palavras simples, somar, responder perguntas, desordem expressiva, transtorno receptivo, principalmente em relação às explicações de conteúdos.

Estas duas turmas especificamente, segundo relato dos professores, apresentam-se muito diferentes das turmas dos anos anteriores. Como já informado, os dois grandes problemas estão na escrita e na leitura. Atividades como a elaboração de pequenos parágrafos que contenham a interpretação de um texto, após a leitura do mesmo, é tarefa quase impossível. Quanto aos números, os estudantes não dominam as quatro operações. Atividade que envolve raciocínio lógico, é um problema, segundo os professores.

Com base nos depoimentos dos professores, é possível supor que essa turma necessita atendimento diferenciado. Professores, diretora, assessora e assistente técnico-pedagógica afirmam que os estudantes que participaram da pré-intervenção se diferem dos demais estudantes da sétima série, no que se refere à aprendizagem. Os professores acreditam que atendimento diferenciado aliado a métodos também diferenciados poderia contribuir para a aquisição do conhecimento. Entretanto, segundo os professores, é um engano acreditar que a escola sozinha daria conta desta tarefa. O empenho deve partir dos dois segmentos: família e escola.

No que compete à escola, os professores defenderam a ideia de que os estudantes precisavam de aulas de reforço cujo propósito fosse o acompanhamento individual. O foco destas aulas estaria centrado na alfabetização e leitura. Alguns professores defenderam a ideia de que, primeiro, seria necessário desenvolver nos estudantes a percepção, concentração, socialização. Os professores sugeriram, ainda, que alguns estudantes necessitavam de acompanhamento psicológico.

No início do ano de 2011, os professores juntamente com a equipe pedagógica e direção aplicaram um teste (anexo A) para diagnosticar o nível de desempenho de aprendizagem de cada estudante, dada a situação de aprovação automática pela qual passaram estes estudantes no ano anterior/2010. Foram elaboradas, pelos professores que ministravam aulas à turma, atividades que compreendiam conhecimentos referentes às disciplinas escolares. Cabe esclarecer que o teste foi um dos principais elementos avaliativos da escola e por essa razão levou à criação de grupos distintos de estudantes/participantes da

pesquisa. Não é propósito deste estudo analisar o instrumento. Após diagnóstico, os estudantes que responderam às expectativas de aprendizagem referente à sexta série/2011 compuseram a turma denominada sexta série 02 e aqueles estudantes cujas dificuldades se sobrepuseram à idade e à série, compuseram a sexta série 01, – ou seja, uma turma com sérias dificuldades, inclusive com perfil, segundo professores, de estudantes que deveriam estar ainda nas séries iniciais, mais especificamente no quarto ou no quinto ano. Por essa razão, em 2011, quando ainda era 6ª série 01, decidimos que a implementação da proposta pedagógica seria direcionada aos estudantes da respectiva turma. Cabe lembrar que, no momento da implementação da proposta, em 2012, os estudantes estavam na sétima série.

No decorrer do ano de 2011, os professores, aos poucos, perceberam que a divisão da turma precisava ser repensada. Segundo eles, era preciso “misturar” as duas turmas, ou seja, nada de turma “fraca” e turma “forte”. Por essa razão, no início do ano letivo de 2012, os professores decidiram juntar as duas turmas e depois dividi-las. Os estudantes podiam escolher o turno no qual queriam estudar, assim formaram-se a turma matutina e a vespertina. Na verdade, o que os professores e equipe pedagógica decidiram foi integrar os estudantes, ou seja, tanto na sétima série matutina quanto na vespertina haveria estudantes com baixo desempenho nas atividades propostas na Escola. Dos estudantes submetidos ao questionário em 2011, 15 deles estavam na sétima série vespertina, cuja turma totalizava 27 estudantes, e seis estavam na sétima série matutina, turma composta por 29 estudantes. Dos 24 estudantes que participaram da pré-intervenção, dois foram transferidos a pedido da família, no final do ano de 2011 e um, aos 15 anos de idade, em meados de 2012, abandonou a Escola. As turmas eram compostas por estudantes classificados como heterogêneos no que se referia à idade, a gostos e à capacidade de aprendizagem.

Considerando que a realidade constatada remete a questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, pensamos em propor meios para mudar esta realidade, partindo do pressuposto de que é necessário buscar e desenvolver novos recursos didáticos, no tocante ao ensino da leitura. De tal modo, pretendeu-se, por meio do uso de filmes legendados, oferecer possibilidade a estes estudantes de melhorar as habilidades leitoras, o nível de leitura e a produção de sentido a partir

do texto fílmico. Para isso, foi levada à sala de aula a proposta de intervenção: filmes legendados - perspectivas para o ensino da leitura.

4.2 A implementação da proposta de intervenção

Ao analisarmos os dados, consideramos: (1) o desempenho dos participantes do Grupo A, 21 estudantes, no que diz respeito às respostas dadas às questões utilizadas, devolutiva e à técnica de protocolos verbais; (2) o desempenho do Grupo B, igualmente submetido às mesmas atividades e (3) o desempenho da totalidade dos participantes.

4.3 As obras cinematográficas legendadas (curtas-metragens) em sala de aula

Tendo em vista que a descrição dos curtas foi feita na seção 3.4.1, no intuito de situar o leitor, faremos uma breve descrição do material que compõe a pesquisa.

O curta-metragem 1 *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, (*Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*) é um curta-metragem de 15 minutos e 07 segundos. O enredo gira em torno do personagem Sr. Lessmore que tranquilamente escreve sua biografia. De súbito, um furacão varre a cidade onde ele mora e é levado a uma grande biblioteca. A partir de então, o personagem retoma seu livro e reescreve sua história. Esta obra de animação não apresenta linguagem verbal, trata-se de um filme sem legenda.

O curta-metragem 2 *The monk and the monkey* (*O monge e macaco*) é um curta de animação de 04 minutos e 27 segundos. O filme conta a história de um jovem determinado, Ragu, que cumpre uma missão e torna-se monge. A animação apresenta narrativa e linguagem verbal simples.

O curta-metragem 3 *Batman Dead End* (*Batman sem saída*) tem 08 minutos e 04 segundos. O filme inicia narrando a fuga de Coringa do Asilo Arkham, que logo é detido por Batman. Em meio a uma batalha, inesperadamente, Coringa é arrebatado por Alien. Batman inicia a luta contra Alien, quando, de repente, aparecem os Predadores. Inicia a luta entre Predadores e Batman, que fica sem saída. A obra não é uma animação e, se comparada aos curtas 1 e 2, apresenta maior densidade verbal.

O curta-metragem 4 *La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)* é um curta de animação de 10 minutos e 12 segundos. Narra a história de um espantalho que tenta se aproximar dos corvos. Sem sucesso, acaba morto. A linguagem verbal dessa obra de animação, na figura de um narrador em *off*, apresenta maior densidade verbal.

4.4 O desempenho dos participantes da pesquisa em cada curta

Nesta seção, analisa-se o desempenho dos participantes do Grupo A, considerando separadamente cada um dos curtas. Tendo em vista que esta pesquisa, por meio de obras cinematográficas, investiga a leitura, os participantes foram agrupados em três categorias:

- i. baixo desempenho
- ii. desempenho médio
- iii. desempenho suficiente

4.4.1 Curta 1: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore, (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore)

Para descrever o desempenho dos participantes em cada curta, retomaremos as perguntas que compuseram a proposta de intervenção.

Atividade 1:

A- Você gostou do curta? Justifique.

B- Consegue identificar o assunto proposto pela animação?

C- Pode-se dizer que esse curta ensina algo? Se afirmativo, o quê?

D- O que achou do desenrolar da trama?

Atividade 2:

A- Qual é o título da obra?

B- Foi difícil saber qual o título da animação?

C- O que facilitaria a compreensão do título?

Atividade 3:

Na aula passada, depois de ter assistido ao filme pela primeira vez, você respondeu a pergunta: O que achou do desenrolar da trama? Agora que você assistiu ao filme pela segunda vez, você deseja mudar a resposta?

Cabe lembrar que essa primeira obra tem por objetivo aproximar os estudantes às obras cinematográficas, objeto desta pesquisa-ação. Embora, os dados tenham sido analisados considerando os mesmos critérios que envolvem os curtas 2, 3, 4, nosso objetivo maior foi familiarizar os estudantes no que diz respeito à aceitação e contato com obras cinematográficas no ambiente escolar de ensino-aprendizagem. Por essa razão, das sete perguntas utilizadas, uma questiona acerca do gosto dos participantes em relação ao tipo de filme exibido.

Os participantes do Grupo 1, com base nos dados do questionário, da devolutiva e do protocolo verbal não conseguiram compreender o assunto proposto pela animação. As respostas não são claras e apresentam problemas na colocação/transformação do pensamento em escrita, como se observa na resposta de E4 à questão B *Tudo o que mostrou não passa de realidade*. Observa-se que o participante quer dizer que a ideia apresentada pelo curta parte de questões reais, como a relação entre leitura e indivíduos.

Com base na análise das respostas às perguntas, cuja finalidade é verificar a possibilidade de produção de sentido, evidencia-se, a exemplo de E4, a dificuldade dos participantes em produzir sentido à obra.

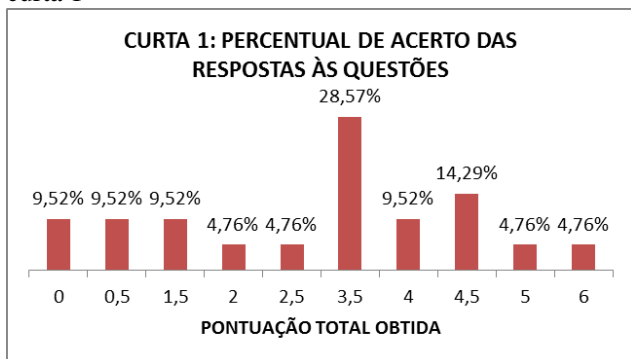
As tentativas de compreensão, conforme análise, são relatos simples que pegam aspectos gerais e, às vezes, equivocados sobre a obra, assim, não há qualquer manifestação que confirme o alcance da compreensão. Vejamos um exemplo:

E11: Devolutiva B: *Começou com ele escrevendo em um livro, depois veio o furacão que destruiu tudo. Quando ele começou a andar, achou uma menina com muitos livros. Ele seguiu o livro de ovo* (E11, ao usar a expressão Livro de ovo, está se referindo ao um personagem do curta: *Humpty Dumpty*) *e encontrou uma biblioteca*.

As manifestações durante o protocolo ratificam que os participantes não compreenderam a obra. São observações do que poderiam ter feito, entretanto não há registros, respostas e devolutivas, que indiquem que o Grupo 1 tenha obtido desempenho esperado.

O resultado da análise das respostas, tendo como base o gráfico da figura 5, demonstra que 38,08% dos participantes obtiveram pontuação que varia de zero a 2,5 pontos, do total de oito.

Figura 05: Percentual de acertos das respostas às questões referentes ao curta 1



Esse percentual 38,08% sugere que os participantes do grupo em questão, nas atividades referentes ao curta 1, apresentaram insuficiência na produção de sentido, ou seja, os participantes, nas investidas diante do texto fílmico, não foram estratégicos o suficiente, tampouco lançaram mão de diferentes estratégias que contribuíssem para a compreensão fílmica.

Os participantes que compõem o Grupo 2 obtiveram desempenho médio. Classifica-se como médio o desempenho cujas respostas e devolutivas caminham para a produção de sentido da obra. Ou seja, os resultados indicam que os participantes têm conhecimento de que o assunto proposto diz respeito à leitura. No entanto, não é possível afirmar que o acesso à obra foi completo, uma vez que os dados revelam inconsistência de entendimento a uma ou outra pergunta, como evidenciam os dados referentes a E10:

Resposta B: *Os livros andam e voam.*

Resposta C: *Ensina que nos livros aprendemos várias coisas.*

Resposta D: *Interessante.*

Devolutiva D: *Legal, divertido e muito bom.*

Nota-se que com a resposta à questão B, o participante não consegue identificar o assunto proposto pela animação. Para E10, o aspecto de maior proporção é o fato de os livros dançarem. Entretanto, é

através da resposta C, *Ensina que nos livros aprendemos várias coisas*, que percebemos as evidências de que o participante reconhece a mensagem principal da obra. Igualmente, estão as respostas à questão D. Na devolutiva, E10 justifica, embora resumidamente, o seu ponto de vista sobre a trama.

A análise de dados assinala que os participantes desse grupo ora desviam da compreensão ora retomam as informações construindo sentido. Quer na devolutiva, quer no protocolo, os participantes dão indícios de que o assunto abordado pela obra é a leitura.

Com base nas manifestações ocorridas durante o protocolo é possível dizer que, a exemplo de E12, alguns participantes obtiveram acesso à obra. Esse participante, durante o protocolo, se manifesta dizendo: *Ler os livros*. A intenção do participante é afirmar que o curta fala sobre a leitura. Embora a resposta seja sucinta, percebe-se que houve acesso à compreensão da obra.

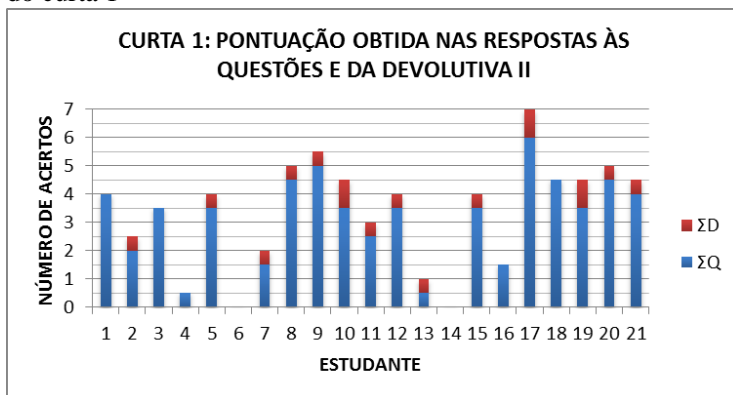
Souza (2012, p.73) chama a atenção para o fato de que:

Há que se considerar os momentos posteriores ao mergulho textual, nos quais o leitor, tendo compreendido aquilo que se propõe textualmente, pode refletir sobre e avaliar o sentido produzido, ampliando confirmando, transformando ou refutando seus conhecimentos [...]

Com base na afirmação da autora, é possível afirmar que o momento posterior à primeira tentativa de produção de sentido, o mergulho no texto fílmico, só ocorreu com o protocolo. A resposta de E19 *A leitura é pra vida inteira* corrobora a afirmação.

Os resultados desta análise, que podem ser visualizados no gráfico da figura 6, indicam que 9 dos 21 participantes tiveram percentual de acerto que varia entre 43,75% e 56,25%, ou seja, 9 participantes obtiveram pontuação que varia entre 3,5 a 4,5 pontos, lembrando que o total equivale a oito.

Figura 06: Pontuação obtida nas respostas às questões de devolutiva II do curta 1



Conforme o gráfico da figura 6, e para exemplificação, podemos observar que E10 e E19, ao retomarem as respostas, após a segunda exibição, demonstram ter acessado o sentido da obra; dessa forma, atingem desempenho satisfatório.

Sabe-se que no processo de construção de sentido, nos mais diversos gêneros, as imagens e os aspectos gráficos têm importância fundamental. À propósito, Chartier (2001) sinaliza para o fato de que o processo de leitura de uma imagem exige procedimentos distintos dos exigidos pela leitura do texto verbal. Desta forma, pressupõe-se que o conhecimento da modalidade de texto proporciona ao leitor mais possibilidades de produção de sentido.

Com base nisso, esse primeiro curta tem a finalidade de familiarizar os participantes às atividades referentes à exibição dos curtas. De tal modo, constatar que os participantes, embora uma pequena parcela, tenham atingido desempenho suficiente em leitura, é afirmar que as expectativas foram alcançadas. Para explicação do que foi afirmado, apresentamos, por meio da análise, os resultados alcançados pelo Grupo 3.

A estimativa de acesso e compreensão da obra aponta para resultados superiores à média. O que implica afirmar que o Grupo 3 obteve desempenho suficiente em leitura. Os resultados indicam que

19,04% dos participantes alcançaram percentual que varia de 5 a 7 pontos, de um total de 8 pontos.

As respostas às questões e a devolutiva demonstram que os participantes obtiveram pleno acesso ao sentido da obra. Respostas como as de E9 *A importância de ler os livros* e *Dar valor aos livros*, bem como as de E17 *O assunto é leitura* e *Ensina a gostar de ler e conservar os livros* potencializam o pleno acesso à obra.

Como já dito, esse primeiro curta, embora não apresente linguagem verbal, tem o propósito de aproximar os participantes a obras cinematográficas estrangeiras, de colocá-los, posteriormente, em contato com a leitura das legendas presentes nos outros curtas que compõem a proposta de implementação, tendo em vista o acesso à compreensão das obras em questão. Por essa razão, especificamente com esse curta decidimos por questões que verificassem a compreensão da obra e também por questões que verificassem o gosto ou não por filme de animação, especificamente o denominado curta-metragem.

4.4.2 Curta 2: *The monk and the monkey* (*O monge e macaco*)

Atividade 1:

A- Qual é a mensagem final do curta?

B- É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?

C- Partindo do pressuposto de que os valores norteiam a conduta humana, como você descreve a decisão de Ragu?

D- Que elementos favorecem a compreensão da obra?

Atividade 2:

Por favor, registre o que você considera importante sobre o curta a que assistiu, inclusive, registre aquilo que se refere à sua capacidade ou não de compreender o texto fílmico em questão.

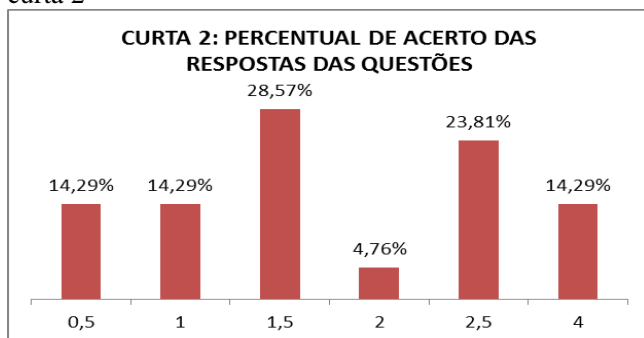
A análise das questões referentes ao curta 2, bem como a análise do protocolo e da devolutiva, no que se refere ao Grupo 1, revela que o desempenho dos participantes, no que diz respeito à produção sentindo, a partir da obra apresentada, foi insatisfatório.

Considera-se insatisfatório o desempenho dos participantes, que através das respostas às questões, da devolutiva e do protocolo, afirmam

que o curta tem como propósito falar sobre um macaco. A aparente incapacidade de o participante construir relações de sentido a partir dos elementos fílmicos, inclusive da escrita - legenda, além de outros fatores, apoia-se também no aspecto voltado à (in) frequência do uso de atividades desta modalidade e no fato de as legendas referentes a esse curta não apresentarem estrutura adequada.

Os dados revelam que 13 dos 21 participantes, no que diz respeito às respostas às questões, à devolutiva e ao protocolo obtiveram menos de 40% de acertos. Conforme o gráfico da figura 7, referente às questões, 57,15% dos participantes ficaram entre 0,5 e 1,5 do total de 4 pontos.

Figura 07: Percentual de acertos das respostas às questões referentes ao curta 2



Esses dados possibilitam assegurar que os participantes não apresentaram resultados considerados adequados à produção de sentido, ou seja, distanciaram-se da temática apresentada pela obra, enfatizando a figura do animal: o macaco.

Em resposta à questão A, E12 diz que *O mestre fez um teste com o menino para ele pegar uma fruta*. O participante não consegue perceber que a temática do curta aborda a discussão de alguns valores como amizade, coragem, solidariedade. Na devolutiva, tenta reorganizar a resposta: *Ele tinha uma missão, só que ele salvou o macaco e voltou de mãos abanando, mas ele virou monge pela atitude dele*. Entretanto, não consegue dar sentido coerente àquilo que quer dizer, em se tratando da ideia principal da obra.

As manifestações durante o protocolo revelam que os participantes não verbalizaram opiniões que pudessem caminhar para o entendimento da obra. E10, por exemplo, durante o protocolo diz: “*O macaco... Meu lápis!*”.

Contextualizando, E10 quer dizer que a obra gira em torno do macaco. Como a afirmação não apresenta argumentos, não é possível saber o que o participante quis dizer.

O resultado da análise do Grupo 1, referente ao curta 2, assinala para o distanciamento dos participantes no que diz respeito à produção de sentido da obra.

O Grupo 2 apresenta desempenho médio, obtendo sucesso de compreensão parcial da obra. Cabe explicar que o termo parcial é empregado para determinar que os dados da análise revelam que os participantes desse grupo obtiveram êxito em algumas respostas, não em todas.

Em resposta às questões E19, a exemplo dos demais participantes, apresenta dificuldade para identificar a mensagem final do curta, para reconhecer os valores em debate e principalmente para descrever o personagem com base nesses valores.

E19:

Resposta à questão A: *Não podemos nos dar conta de que a gente só tem que pensar nas coisas legais.*

Resposta à questão B: *Do macaco e do Ragu. Ele ajuda o macaco. É a primeira coisa: os amigos*

Resposta à questão C: *Um menino legal, capaz de lutar para ter suas coisas.*

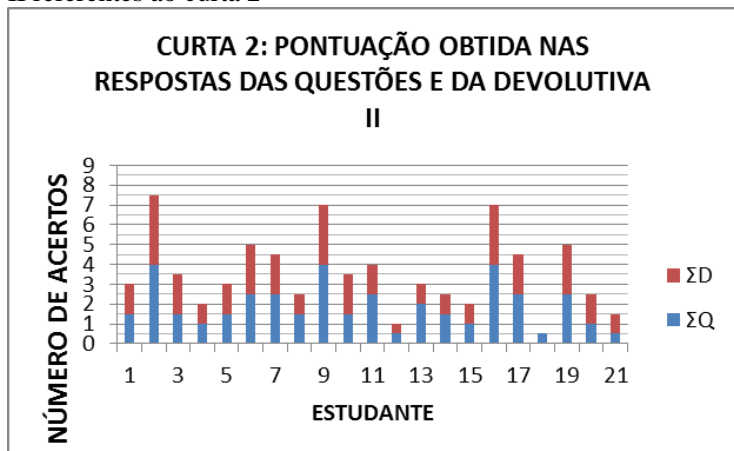
É na atividade denominada devolutiva, conforme o gráfico da figura 8 (abaixo), que E19 reorganiza as respostas, aproximando-se do esperado, ou seja, demonstra capacidade para produzir sentido a partir da leitura fílmica.

Devolutiva A: *Ajudar os animais e não só pensar nas coisas materiais. Ajudar os amigos da gente.*

Devolutiva B: *Sim, fala sobre as pessoas e os animais.*

Devolutiva C: *Ragu, um menino inteligente que pensa nos animais. Os animais gostam de Ragu. Isso é bom para o monge.*

Figura 08: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 2



Os resultados desta análise, que podem ser visualizados no gráfico da figura 8, indicam que E19 de 2,5 pontos, após a retomada das respostas, atingiu 5,0 de 9,0 pontos. É no protocolo que o participante, ao dizer que a obra se refere à amizade, confirma ter acessado o sentido da obra. Pode-se afirmar que esse participante atingiu desempenho médio, portanto, satisfatório.

Finalizando a análise dos dados referentes ao curta 2, para exemplificação, apresentamos os resultados do Grupo 3, cujo desempenho é considerado suficiente, no que se refere à compreensão da obra.

As respostas às questões A e C evidenciam que os participantes obtiveram pleno acesso à mensagem do filme. Em suas respostas, reconhecem que a mensagem gira em torno da amizade, determinação, solidariedade, sabedoria e bondade. Essa afirmação se comprova com a manifestação de E2 durante o protocolo. Ao se manifestar, ele diz: “*O curta fala sobre amizade*”.

Da mesma forma, infere-se que E16 teve desempenho suficiente. Na devolutiva, em resposta à questão A, o participante diz: *Nunca devemos desistir de nossos sonhos. É preciso tomar a decisão certa.*

A análise dos dados referentes às questões e à devolutiva comprova que os participantes atingiram percentual que varia entre 77,78% a 83,33%, o que significa afirmar que E2 obteve 7,5 pontos; E9 e E16 obtiveram 7,0 dos nove pontos estabelecidos para as atividades que envolveram o curta 2.

Os participantes tiveram o primeiro contato com a legenda, no que diz respeito à implementação da proposta, através da exibição do curta 2, *O monge e o macaco*. Constatamos, através da análise dos dados que parte dos participantes apresentou desempenho inferior em relação à exibição do primeiro curta: *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*. O que nos leva a afirmar, levando em consideração a informação da Escola em relação à capacidade de leitura dos participantes, que o curta *O monge e o macaco* por ser o primeiro a apresentar legenda, provocou nos participantes resistência, restringindo a capacidade de produção de sentido.

Diante do que constatamos, persistimos na proposta de apresentar aos estudantes outros textos que não sejam apenas os presentes em livros, aqui, nos reportamos especificamente ao texto fílmico.

De acordo com Foucamber (1994), o leitor deve estar envolvido pelos escritos mais variados, sendo papel das instituições de ensino e do professor proporcionar ao estudante a possibilidade de construir-se como leitor competente de múltiplos gêneros textuais, inclusive o filme.

A análise de dados aponta para a constatação de que a evolução constante das novas tecnologias requerem leitores capazes de ler e compreender códigos e linguagens distintas, sobretudo a linguagem imagética que envolve tanto a leitura da escrita quanto (a) da imagem. O que nos permite tal constatação é o fato de que uma parcela significativa dos participantes (Grupo 1) apresentou baixo desempenho na leitura da obra fílmica e, portanto, não acessou competências e habilidades, principalmente aquelas que se referem à leitura fílmica.

4.4.3 Curta 3: *Batman Dead End (Batman sem saída)*

Atividade 1:

A- Sobre o que é o curta?

B- Que história ele narra a respeito de Batman?

C- Logo que o curta inicia, uma informação é dada sobre um dos personagens. Qual é a informação?

D- Quem disse que vai solucionar o problema?

E- Em que local Coringa estava antes de fugir?

F- Segundo Coringa, por que Batman não o mata?

G- E quem criou Batman, segundo o próprio Batman?

O resultado referente à análise dos dados, no que diz respeito ao Grupo 1, revela que 6 dos 21 participantes apresentaram baixo desempenho em leitura. Os estudantes não perceberam que a leitura fílmica implicava a observação de vários aspectos como cenário, narrativa, personagens de outra obra cinematográfica, como Alien e Predadores. A ausência de argumentos voltados à luta psicológica, entre herói e vilão, denota que os participantes não tiveram acesso à compreensão da obra. O sentido produzido a partir da exibição da obra foi frágil, superficial, caracterizando, como já afirmado, um desempenho insatisfatório, em se tratando de produção de sentido.

Nota-se que os particionastes E1, E11 e E13 em resposta à questão A afirmam que Batman é pai de Coringa.

E1: Que ele (Batman) era seu pai e não tinha coragem de matar o seu próprio filho.

E11: Uma história de máscara. Conversam a respeito de pai e filho.

E13: Coringa criou Batman porque ele chamou Batman de pai.

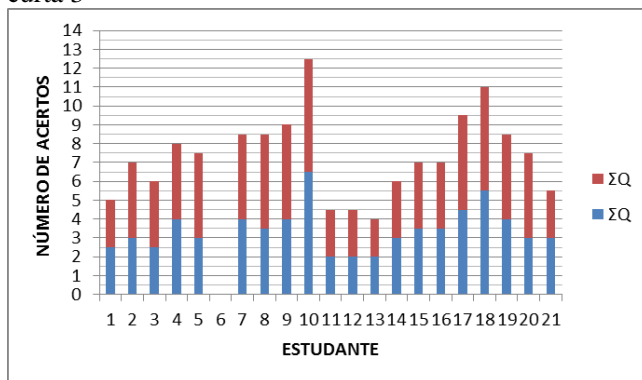
Durante o protocolo, o único participante que se manifestou foi E13. Entretanto, sua manifestação configura-se como fuga ao assunto, uma vez que sua fala não foi acerca do curta e sim sobre o fato de sua caneta não ter mais tinta.

A análise revelou que 23,81% dos participantes atingiram 3 dos 7,0 pontos que envolviam a atividade. Esses dados possibilitam afirmar que E1, E11 e E13, como os demais integrantes do Grupo 1, não perceberam que a luta entre os personagens é psicológica. Essa mensagem subliminar não é percebida em nenhum dos dois momentos de exibição. Através da devolutiva os participantes tentam reorganizar

as respostas, entretanto, o fato de não terem identificado informações específicas acerca da narrativa e de não terem acessado à mensagem subliminar, é possível afirmar que o baixo desempenho em leitura apresentado pelos participantes não propiciou a produção de sentido a partir do texto fílmico.

O desempenho do Grupo 2, conforme análise dos resultados, é considerado satisfatório. Embora timidamente, os participantes tentaram justificar, argumentar e reorganizar as respostas, inclusive através da devolutiva, conforme comprava o gráfico da figura 9.

Figura 09: Pontuação obtida nas respostas das questões referentes ao curta 3



O resultado desta análise mostra que a pontuação alcançada pelos participantes ficou entre 6 e 8 pontos.

E15 e E16, em resposta às questões somam 3,5 pontos e na devolutiva o mesmo valor. A soma desses dois resultados comprova que os participantes obtiveram 50% de acertos. E4, na devolutiva, evidencia que, a partir da segunda exibição, tem acesso a informações que possibilitam uma produção de sentido satisfatória. Em resposta à questão G, afirma que quem criou Batman foi o próprio Batman. Já na devolutiva ele diz: *Foi Coringa quem criou Batman*. E4 foi o único participante desse grupo que totalizou 57, 14% de acertos. E5 atinge percentual semelhante. Em resposta às questões somou 3,0 de sete pontos. Na devolutiva mais 4,5, totalizando sete pontos e meio. Percebe-se que a retomada de respostas possibilitou ao participante acessar e

compreender a obra. Ele afirma, em resposta à questão A, que o curta é *Sobre Batman*. Na devolutiva, fica evidente que o participante percebe que os personagens travam uma luta e que *Batman é um herói que luta pelo bem das pessoas*.

Embora E14 tenha obtido o menor índice de acertos, foi o único participante desse grupo que demonstrou ter percebido a presença de outros personagens. Isso se comprova na devolutiva à questão B: *Ele (Batman) se meteu em uma enrascada*.

É com base nos dados apresentados que se corrobora a afirmação de que o Grupo 2 teve desempenho satisfatório, no que se refere à compreensão da obra fílmica.

O Grupo 3 alcançou compreensão adequada e suficiente da obra em questão, ou seja, os participantes acessaram e produziram sentidos coerentes e relevantes para compreensão da leitura fílmica. Responderam adequadamente às questões, argumentando e justificando as respostas. E ainda, a devolutiva, um recurso de que se utilizaram, também possibilitou a compreensão da obra.

A análise dos dados revela que E8 e E19 somaram 8,5 pontos, o que equivale a 60,71% de aproveitamento. E19, durante o protocolo, se manifesta dizendo: *Tem legenda, o filme, mas não é uma animação*. E ainda, o participante questiona: *O que será que deu (aconteceu) com o Coringa?* Essas manifestações comprovam que o participante teve acesso à obra.

O resultado dos demais integrantes desse grupo aponta para até 89,29%, de aproveitamento, como foi o caso de E10. Analisando as respostas e devolutiva, observamos que esse participante respondeu adequadamente à demanda que a análise fílmica requer, isto é, lançou um olhar interpretativo que implica estímulos visuais e sonoros associados ao texto verbal escrito, legenda. Para exemplificação transcrevemos as respostas:

Resposta à questão A: *Sobre Batman que quer derrotar o Coringa.*

Devolutiva: *E quer derrotar os Aliens.*

Resposta à questão C: *Que ele é um super-herói que havia prendido Coringa em um asilo.*

Resposta à questão D: *Que o Coringa fugiu do asilo e que precisa ser capturado.*

Devolutiva: *O chefe de polícia disse que vai solucionar o problema.*
Resposta à questão G: *Foi a escória criminoso quem criou Batman.*

As respostas, incluindo a devolutiva, salientam que E10, como os demais integrantes do Grupo 3, demonstraram desempenho suficiente e, portanto, pleno acesso ao sentido da obra.

Os participantes, mesmo diante de um filme que apresenta mais densidade verbal, por estarem mais familiarizados com a leitura das legendas e com as atividades, demonstraram desempenho superior ao apresentado em *O monge e o macaco*.

4.4.4 Curta 4: *La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)*

Atividade 1:

- A) Qual a ideia principal da obra?
- B) O que o Espantalho fazia sempre que os pássaros passavam?
- C) Descreva o corvo que caiu próximo aos pés do Espantalho.
- D) O que os corvos decidiram fazer em memória à trágica morte do Espantalho?
- E) A leitura das legendas ajudou você a entender a história apresentada neste curta?

Antes de iniciar a apresentação dos dados, cabe informar que a questão E, embora não contribua para a produção de sentido, no que diz respeito ao acesso à obra, foi utilizada com a finalidade de verificar a opinião dos participantes em relação à leitura do paratexto¹⁵. Respostas negativas e afirmativas foram aceitas, devidamente justificadas.

A análise dos dados referente ao Grupo 1 indica que dos 21 participantes, três, E7, E15 e E21 não obtiveram desempenho considerado adequado, ou seja, não conseguiram produzir sentido a partir da exibição da obra. E21 foi o participante que apresentou menor desempenho. De dez pontos, obteve apenas dois.

¹⁵ Este foi o único curta cujo idioma original era o espanhol.

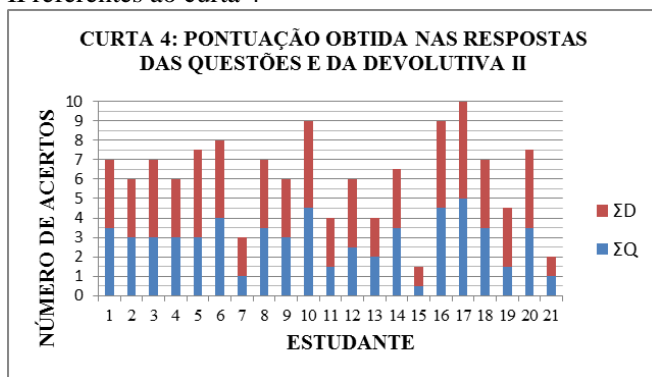
Em resposta à questão A, E21 afirma que *Era um espantalho que gostava de espantar pássaros, mas o pessoal da roça faz estes bonecos para espantar os pássaros porque eles comem tudo e dão prejuízo (na plantação)*. O participante, em resposta à questão C, se ocupa em descrever o espantalho: *Ele era totalmente de madeira, foi feito, inventado*. Percebe-se que há esforço para responder às questões adequadamente. A devolutiva comprova que o participante reavaliou as resposta, fez acréscimos, alterações, entretanto, não conseguiu produzir sentido relevante à obra. Na devolutiva à questão C, simplesmente repete a resposta, dizendo: *O espantalho foi totalmente inventado pelas pessoas que utilizam [espantalho] na roça*. Durante o protocolo, se manifesta dizendo: *“Pegaram meu estojo”*. Os participantes que compõem o grupo apresentam, como exemplificado, a partir dos dados de E21, baixo desempenho em leitura e conseqüentemente na produção de sentido. É possível perceber, através das respostas, que E7 parece entender o sentido da obra. No entanto, o participante tem dificuldade para transformar o pensamento em escrita. Suas manifestações durante o protocolo *O espantalho só queria ser amigo dos corvos. Eles vão a uma casa e o espantalho leva um susto, quando chega lá, aparece um monte de gente e a resposta à questão A Só porque os outros espantalhos são maus, os outros têm que ser?* demonstram que E7 parece saber qual é a ideia principal, porém não consegue organizar a resposta de maneira que comprove, de fato, a produção de sentido.

A lenda do espantalho é o curta que requer, dos participantes, mais empenho, no que diz respeito à leitura das legendas, uma vez que esse é o curta com maior densidade verbal.

Sabemos que ao ler o texto fílmico, os participantes/leitores aproximam-se ou distanciam-se das ideias que a obra sugere no momento de interação. Desta forma, consideramos que o sentido não está unicamente na leitura das legendas pelo leitor, mas é construído dentro de uma situação interacional, como um processo da busca de construção de sentido, oferecida pela totalidade da obra: legenda, imagens, sons.

O Grupo 1, a exemplo dos resultados de E7, E15 e E21, atinge somente 30% de certos, conforme se observa no gráfico da figura 10.

Figura 10: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 4



Com base nesses dados, afirma-se que o desempenho do referido grupo foi insatisfatório, no que diz respeito à leitura do texto fílmico e à produção de sentido.

Os participantes, conforme Koch, (2008, p.30), ficaram na superfície do texto.

Todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Assim para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário recorrer a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Quanto ao Grupo 2, três participantes E11, E13 e E19 obtiveram desempenho satisfatório. O participante 11 obteve quatro pontos e E19, quatro pontos e meio, de dez pontos. Através da análise dos dados destes participantes, percebemos que a dificuldade reside no ato de transformar pensamento em escrita. A análise das respostas possibilita inferir que os participantes não conseguem organizar as respostas, entretanto, há evidências de que houve compreensão da obra. E19 diz que *O espantinho era um monstro que assustava os pássaros, mas ele não era isso*. Na devolutiva, o participante retoma a resposta.

Devolutiva A: *Ele era um espantalho bom de coração, com os pássaros e com as pessoas, mas no final, ele morre pela bondade que ele tinha com os pássaros. O filme fala que o espantalho não era mau.*

E19, ao reavaliar sua resposta, consegue se aproximar da resposta adequada, embora tenha dificuldade para dizer exatamente do que trata o curta. É no protocolo que o participante demonstra ter acessado, satisfatoriamente, o sentido da obra.

Protocolo E19: *A imagem é diferente dos outros filmes, faz assim, umas coisinhas assim, (balançando a mão). Quando aparece o rosto do homem, ali na casa, o rosto é meio riscado parece... desenhado a lápis. Engraçado! Chove na hora em que eles colocam fogo, e não apaga. Só porque é cego não pode voar, E7? As pessoas cegas andam pelas ruas! Professora, igual o filme do Batman, diferente. Ah, entendi! Ficaram de luto porque podiam ser amigos do espantalho.*

E19 faz observações, durante o protocolo, que comprovam que teve acesso à obra. Inclusive, explica a E7 que o corvo, mesmo cego, podia voar, sim. Como as pessoas cegas, que se movem pelas ruas. Um aspecto importante revelado pelo protocolo é a comparação que E19 faz entre esse curta e o curta *Batman sem saída*. O participante considera-os iguais, por serem diferentes na sua composição: imagens.

E11, também apresenta as mesmas dificuldades do participante anterior, entretanto, percebemos um fato novo. Este participante, através da devolutiva, retoma quatro respostas, modificando-as, inclusive faz correções ortográficas. É importante registrar que esse participante apresenta grande dificuldade na escrita. Em resposta à questão B, o participante diz que o espantalho dava tchau para os pássaros. Na devolutiva, E11 diz: *Ele acenava para os pássaros e eles se espantavam. O espantalho só queria ser amigo deles.* O participante se aproxima da resposta adequada e ainda faz uma correção. Na resposta, E11 havia escrito *espantanho*, na devolutiva, após ter lido a resposta, corrige a palavra.

A análise de dados revela que dos 21 participantes, 15 compõem o Grupo 3, isto é, 71,4% dos participantes tiveram desempenho suficiente na produção de sentido. Onze participantes desse grupo obtiveram percentual que varia entre 60% a 80%. Portanto, o número de acertos chegou a oito, de dez. Para explicação, tomaremos as respostas de E1, E4, E14 e E20.

E1 ao responder a questão A faz um resumo da narrativa. Na devolutiva, corrige a narrativa, sinalizando que teve acesso à obra.

Resposta à questão A: *O espantalho não tinha amigos, mas queria ter. Por isso, ele decidiu falar com o mestre. O mestre acordou toda a cidade. Todos perseguiram o espantalho até trancá-lo em um moinho e colocar fogo. O espantalho morreu.*
Devolutiva A: *A ideia principal é sobre amizade. O filme conta a história de um espantalho que queria ter amigos. Ele decidiu fazer amizade com os corvos. Foi uma confusão. Ele foi perseguido e morto. Os corvos fizeram uma homenagem ao espantalho.*

Nota-se que E1, ao retomar a resposta na devolutiva, organiza a narrativa, acrescentando novas informações que permitem afirmar que ele teve acesso à obra. Segundo Finger-Kratochvil (2010, p.87) o ato de pensar sobre o próprio pensar é o cerne do comportamento estratégico, que resulta na produção de sentido. Para a autora:

O pensamento reflexivo que se estabelece quando se observa retrospectivamente os sucessos e os fracassos tidos diante de uma tarefa, racionalizando-os, é um marco importante no comportamento estratégico e, por consequência, no processo de aprender a aprender. Embora o ser um leitor estratégico possa ser incômodo, pois demanda tempo e esforço para avaliar objetivos, planos e ações disponíveis durante a leitura (o que pode impedir a leitura automática), há um grande valor nisso porque a leitura torna-se pública; ou seja, é possível ao leitor analisar e discutir seu próprio comportamento.

E4, obteve 6 pontos de dez, ou seja, alcançou 60% de acertos. Analisando as respostas e a devolutiva, conclui-se que este participante apresentou avanço significativo, no que diz respeito à produção de sentido. Na resposta à questão D, E4 tenta dizer que o espantalho teve aquele fim porque os corvos não tiveram coragem, ficaram com medo de se tornarem amigos do espantalho. Essa resposta evidencia o avanço obtido por esse participante.

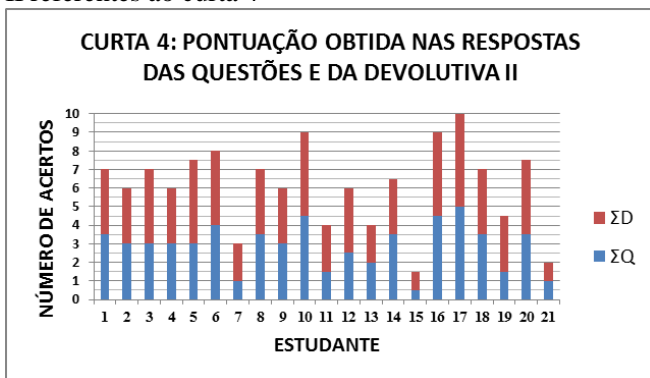
Ao longo das atividades referentes aos quatro curtas, esse participante consegue gradativamente melhorar sua capacidade de produção de sentido. No primeiro curta, obteve somente 6,25% de aproveitamento, ou seja, de oito pontos, obteve apenas meio ponto. No segundo curta, de nove pontos, somou dois, obtendo 22,22% de aproveitamento. No terceiro curta, E4 revela um avanço significativo, consegue produzir sentido a partir da obra em questão. Das 14 questões, acertou oito, totalizando 57, 14% de aproveitamento. No último curta, a análise revela que de 10 questões, o participante respondeu seis corretamente, obtendo 60% de aproveitamento.

E14, através das respostas às questões, evidencia que obteve acesso satisfatório à compreensão da obra. Ao retomar as respostas obtém desempenho suficiente. Por meio da devolutiva, o participante atinge 6,5 pontos de dez, o que possibilita afirmar que E14, após segunda exibição e devolutiva, produz sentido a partir da leitura fílmica.

E20 foi um participante que, ao responder as questões referentes ao primeiro curta - que se trata de um filme sem legenda, obteve 62% de acertos, alcançando desempenho suficiente. Nas atividades referentes ao curta 2, primeiro curta com legenda, esse participante somou somente dois pontos e meio de nove, obtendo 27,78% de aproveitamento, ou seja, apresentou baixo desempenho na produção de sentido. Já, em respostas às questões referentes ao curta 3, segundo curta com legendas, E20 totalizou 53,57% de acertos. No último curta, este que está em discussão, o participante obteve 75% de aproveitamento. De 10 questões, alcançou 7,5 pontos, resultado que comprova que o participante obteve desempenho suficiente, ou seja, produziu sentido a partir da leitura fílmica.

A análise de dados desse grupo se encerra com a apresentação do desempenho de E17. Conforme o gráfico da figura 11, o participante o atingiu 100% de acertos.

Figura 11: Pontuação obtida nas respostas das questões e da devolutiva II referentes ao curta 4



E17 respondeu adequadamente todas as perguntas referentes ao curta 4. A resposta à questão A confirma que o participante obteve pleno acesso à obra. E17 diz que *O filme quer mostrar que nem todos são iguais. Se um espantalho é mau, não quer dizer que os outros também serão*. Na devolutiva, o participante complementa a resposta com esse acréscimo: *Tudo gira em torno da amizade, da solidariedade. Com esses filmes, a gente lê com vontade*.

É importante observar que o texto fílmico suscitou em E17, além da produção de sentido, o reconhecimento da atividade como fomento ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. E ainda, o protocolo revela que, além da produção de sentido, o participante estabeleceu intertextualidade entre os curtas *O monge e o macaco* e *A lenda do espantalho*. E17 assim se manifesta: *“Traz uma mensagem sobre amizade igual no Monge e o macaco”*.

4.5 Curtas: análise do conjunto

Retomando a discussão acerca do *corpus* desta pesquisa, discutiremos, nesta seção, o desempenho dos estudantes em relação ao conjunto dos curtas que compõem a proposta de implementação.

Na primeira atividade, percebemos que os participantes estavam tímidos, receosos. Era possível ver no rosto de cada um a preocupação acerca da atividade que havia sido proposta.

Mostraram-se pouco participativos quando solicitado que, oralmente, respondessem algumas perguntas. Poucas vozes foram ouvidas. Embora tenhamos incentivado, neste primeiro encontro, a participação foi muito pequena.

No segundo encontro, estavam mais à vontade, assistiram à segunda exibição com muita atenção. Grande parte dos participantes demonstrou empenho na atividade denominada devolutiva. Entretanto, no protocolo verbal, as manifestações foram mínimas. Embora todos tenham respondido as questões e, inclusive, retomaram-nas durante a devolutiva, uma grande preocupação se estabeleceu: a participação dos participantes, tanto na atividade que consistia em verificar o conhecimento prévio quanto no protocolo, era mínima.

Os dados revelaram que os participantes, no que diz respeito às respostas escritas, sinalizaram que a atividade havia sido compreendida. Através das respostas, foi possível perceber que nosso propósito tinha sido atingido. Não havia lacuna entre participantes e obras cinematográficas. A aceitação foi geral. A lacuna que persistia era em torno da produção de sentido. Os dados indicavam que, embora os participantes tivessem feito as atividades com dedicação, havia, ali, muita dificuldade para acessar a obra. Oito participantes apresentaram baixo desempenho na produção de sentido, a partir da obra. Como nossa intenção, com o primeiro curta, estava, além da produção de sentido, voltada à aceitação, consideramos o resultado positivo.

Os dados referentes ao segundo curta nos surpreenderam. *O monge e o macaco*, primeiro curta com legenda, de apenas 04 minutos e 27 segundos, ofereceu mais dificuldades à produção de sentido que o primeiro. Esperávamos um desempenho melhor, uma vez que o curta apresentava narrativa, como já dito, simples. A análise revelou que o desempenho foi menor neste curta. Percebemos que o primeiro contato com texto fílmico legendado, causou, de certa forma, aflição e, conseqüentemente, desempenho insuficiente. Também constatamos o mesmo ao analisarmos os dados do Grupo Controle. É possível pensar que um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho pode estar ligado à qualidade da legenda, já que a mesma, neste curta, apresentava problemas referentes à tradução.

Dos participantes do Grupo Principal, 13 demonstraram desempenho insuficiente. Em contrapartida, no que se refere à participação oral, houve uma melhora significativa. Participaram ativamente da atividade oral que consistia na ativação do conhecimento prévio acerca do assunto. Ao analisarmos os dados referentes ao protocolo verbal, verificamos 63 manifestações, ou seja, os participantes desmontaram mais segurança e participação.

Entre o segundo e o terceiro curta, foi possível perceber que alguns participantes começaram a frequentar mais a biblioteca, pediam orientação e indicação de leitura. Vale lembrar que a pesquisadora fazia parte, na época, do grupo de professores efetivos da referida Escola.

Após a primeira exibição de *Batman sem saída*, penúltimo curta, dois acontecimentos nos surpreenderam. O primeiro diz respeito a E19. O participante foi até a biblioteca à procura de livros para leitura. Conforme parecer da Escola, este participante, era desinteressado, não fazia as atividades propostas em sala de aula, nas aulas de leitura, recusava-se a participar.

Outro acontecimento que igualmente nos surpreendeu foi em relação ao deslocamento dos estudantes da sala de aula para o auditório. Como já informado, os encontros aconteciam no auditório da Escola. Neste dia, o encontro aconteceria após o intervalo. Os participantes fariam o intervalo, voltariam para a sala de aula e deveriam aguardar o chamado da pesquisadora para que se dirigissem ao auditório. Para nossa surpresa, não havia nenhum estudante na sala de aula. Ao comunicarmos à Direção o ocorrido, informaram-nos que todos os estudantes já estavam no auditório. No intervalo, procuraram a Diretora e pediram a ela que abrisse o auditório porque gostariam de garantir os melhores lugares (assentos na primeira fila).

Para nossa surpresa, todos aguardavam pela exibição de *Batman sem saída*. Inclusive, E10, E15 e E21 pediram que exibíssemos mais uma vez. Percebemos que alguns participantes, durante a exibição, faziam anotações nas carteiras. Era visível a preocupação do grupo em demonstrar um bom desempenho. Solicitaram explicações, debateram, retomaram as respostas, modificaram, acrescentaram novas informações. Estavam totalmente familiarizados e integrados à atividade. Faziam comentários positivos e, principalmente, pertinentes ao assunto discutido pelo curta.

Com base no que assinalamos e nos dados, averiguamos um avanço. Dos participantes, 15 obtiveram acesso à obra. Pode-se, portanto, afirmar que os participantes se aproximavam, cada vez mais, da produção de sentido, com base nas obras cinematográficas estrangeiras.

O curta 4 exigiu mais atenção dos participantes. As respostas consistiam em localizar informações específicas que somadas às respostas abertas sinalizariam ou não o acesso à obra.

O grupo participou positivamente, respondendo as questões orais utilizadas para ativar o conhecimento prévio. O debate foi bastante produtivo, uma vez que o personagem em questão era sobre espantalhos, temática abordada em *A lenda do espantalho*. Alguns participantes se manifestaram dizendo que as famílias tinham ainda o hábito de colocar, nos quintais das casas, espantalhos.

Ao responderem as questões escritas, observamos que os participantes demonstraram mais agilidade, organização, envolvimento e empolgação.

No último encontro, após segunda exibição, antes da devolutiva, pediram a palavra. Na verdade, os participantes, pediram para que não encerrássemos as atividades com os curtas. Neste momento, foram comunicados de que assistiriam a mais um filme, entretanto não seria curta-metragem, tampouco seria na Escola, iriam ao cinema.

O desempenho dos participantes neste curta, *A lenda do espantalho*, foi extraordinário. Somente três estudantes não tiveram êxito. Apresentaram dificuldade para localizar as informações, e conseqüentemente, responder as questões. A devolutiva possibilitou o melhoramento das respostas, entretanto não foi suficiente para que o acesso à obra fosse garantido. Três estudantes responderam adequadamente às perguntas, obtendo resultado satisfatório. Embora algumas respostas e devolutiva apresentassem fragilidade na organização, a localização da informação aconteceu.

O protocolo verbal corroborou a afirmação de que estavam, em relação ao primeiro curta, muito mais participativos. Foram 99 manifestações. A análise do protocolo possibilitou ainda a constatação de que os participantes estabeleceram relação entre *O monge e o macaco* e *A lenda do espantalho*. Segundo os participantes os dois curtas discutem sobre amizade. A percepção de intertextualidade comprovava que a produção de sentido, neste curta, seria alcançada pela maioria dos

participantes. Dos 21 participantes, 15 obtiveram sucesso na atividade, ou seja, 71,4% dos participantes tiveram pleno acesso à obra.

Nesta proposta, o texto fílmico, assumiu um papel de importância inegável no processo de ensino e aprendizagem da leitura, especialmente no que diz respeito ao nível de letramento dos participantes.

4.5.1 *Desempenho de cada participante no desenvolvimento do trabalho*

Nesta seção, analisaremos o desempenho individual dos participantes que integram o Grupo A - principal, no que se refere à evolução dos estudantes, frente às atividades que compõem a proposta de intervenção.

E1 inicia bem. No primeiro curta, das oito questões trabalhadas, o participante respondeu adequadamente a 50% das questões. No segundo curta, o participante, frente à leitura das legendas, apresenta um declínio de 17%, em relação ao desempenho alcançado no primeiro curta. De nove questões, E1 consegue responder somente três, totalizando 33% de acertos. No terceiro curta, o avanço, em relação ao curta anterior, é ínfimo, 2,71%. De 14 questões, apenas cinco foram respondidas corretamente. E1 obtém no segundo e terceiro curtas desempenho insatisfatório, já que o percentual foi inferior a 40%. No último curta, o participante alcança 70% de aproveitamento, portanto, nesta atividade, o desempenho foi suficiente.

E2 obtém no primeiro curta 31,25% de aproveitamento, de oito pontos, somou 2,5. Diferente da maioria dos participantes, E2 obtém sucesso nas atividades referentes ao segundo curta, de nove questões, acertou 7,5. No terceiro curta, embora o participante tenha obtido desempenho médio, percebe-se uma queda de 38,33% no percentual. Das 14 questões, respondeu de forma adequada sete, totalizando 50%, constituindo, assim, o Grupo 2 cujo desempenho é médio. No que diz respeito ao último curta, o participante obteve 60% de aproveitamento. Houve um avanço de 10% em relação ao terceiro e, em relação ao primeiro, 38,75%. E2 encerra as atividades, referentes ao quarto curta, com desempenho suficiente.

E3 mantém desempenho semelhante nos três primeiros curtas. Em *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore* alcança 43,75%, portanto, desempenho médio. Em *O monge e o macaco*, apresenta uma queda de 4,86%. Embora esse percentual seja pequeno, o

participante não atinge 40%, obtendo baixo desempenho. No último curta, E3 alcança sete, de dez pontos, totalizando 70% de aproveitamento. Esse percentual possibilita assegurar que a produção de sentido, a partir do texto fílmico em questão, foi suficiente.

O participante 4 teve um avanço surpreendente. De 6,25% obtido no primeiro curta, passou a 22,22% no segundo, 57,14% no terceiro e 60% no último. É possível constatar um avanço de 53,75% do primeiro ao último curta. O participante obtém desempenho médio no terceiro e finaliza as atividades do quarto curta com 60% de aproveitamento, ou seja, desempenho suficiente.

E5 inicia com o percentual desejado. Para o primeiro curta garantiu 50% de acertos. Das oito questões, respondeu adequadamente quatro. Como a maioria dos participantes, E5 apresenta um declínio no percentual referente ao segundo curta, 33,33%. No terceiro curta obtém 53,57% de acertos e no último 75%. Esse participante inicia as atividades demonstrando desempenho médio, entretanto, no segundo, o desempenho é baixo. Nas atividades referentes ao terceiro curta atinge desempenho médio e suficiente no quarto.

O participante 6 apresenta desempenho médio, 55,56%, no segundo curta e suficiente, 80%, no quarto. E6 é um participante faltoso, das quatro atividades propostas, assistiu e participou somente de duas. Mesmo diante desta constatação, seu desempenho foi bom.

E7 iniciou as atividades demonstrando baixo desempenho, alcançou, no primeiro curta, apenas 25% de acertos. No segundo e terceiro curtas, teve um avanço excelente, chegou a 60,71% de aproveitamento. Ao contrário dos demais participantes, E7, no quarto curta obteve apenas a 30% de aproveitamento.

O participante 8 obteve sucesso nas atividades referentes aos curtas um, três e quatro. Como muitos participantes, E8 apresenta queda de 68,75% para 27,78% no percentual obtido no segundo curta. No terceiro atinge 60,71% e no quarto, 70%. Exceto no segundo curta, nos demais, o desempenho foi suficiente. Esse participante teve acesso a três das quatro obras trabalhadas.

E9, embora apresente um decréscimo no percentual, obtém sucesso em todas as atividades. Distintamente dos outros participantes, inicia com 68,75%, sobe para 77,78%, cai para 64,29% e encerra as atividades com 60% de aproveitamento. Mesmo apresentando um

decréscimo, esse participante produz sentido partir de todos os textos fílmicos trabalhados.

E10 como a maioria dos participantes, apresenta um declínio no que diz respeito ao percentual referente ao curta dois. No primeiro curta, o participante atinge 56,25%. Soma 4,5 de oito pontos. A diferença para o segundo é de 17,36%, ou seja, no segundo curta, alcança apenas 38,89% de acertos, logo apresenta baixo desempenho. No entanto, o desempenho do participante nos dois últimos curtas foi extraordinário, 89,29% e 90%.

O participante 11 não obtém bom desempenho em dois dos curtas trabalhados. 37,50% no primeiro e 32,14% no segundo, desta forma, o desempenho foi baixo. É possível perceber um pequeno avanço no segundo curta, 44% e no quarto 40%. E11 não alcança desempenho suficiente em nenhuma das atividades.

E12, no primeiro curta tem desempenho satisfatório, de oito questões, responde adequadamente quatro. No segundo curta o desempenho cai para 11,11%, ou seja, de nove questões, respondeu corretamente apenas uma. Esses dados possibilitam afirmar que o participante não teve acesso à segunda obra, tampouco à terceira, uma vez que atingiu apenas 32,14% do esperado. É só no último curta que E12 consegue desempenho suficiente.

O participante, cujos dados vamos apresentar, E13, foi um dos poucos participantes que apresentou desempenho insatisfatório em todos os curtas trabalhados. No primeiro 12,50%, no segundo uma pequena melhora, 33,33%, no terceiro cai para 28,57%. Nos três curtas, o participante apresentou baixo desempenho. É no quarto curta que E13 apresenta uma melhora, 40%. Embora tenha apresentado um avanço, não atingiu percentual que possibilitasse atribuir a E13 desempenho médio.

E14 não pontuou na primeira atividade. Na segunda, alcançou 27,78%. De nove questões, acertou apenas duas obtendo, desta forma, desempenho insatisfatório. O participante, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades referentes ao terceiro curta, teve uma melhora significativa, 15,08% em relação ao curta anterior. Com esse percentual, 42,86%, E14 atinge desempenho médio. No último curta, o participante alcançou 65%, ou seja, o acesso à obra foi alcançado com sucesso.

E15 inicia bem, apresenta um declínio no segundo curta e depois consegue melhorar o aproveitamento. No primeiro curta, o desempenho foi satisfatório. Das oito questões trabalhadas, E15 acertou quatro, 50%. No segundo curta, o desempenho cai para 22,22%, ou seja, o acesso à obra não acontece. No terceiro curta volta a apresentar desempenho médio, atingiu 50% de aproveitamento. No quarto curta, o participante apresenta um declínio de 35% em relação aos curtas 1 e 2. De dez pontos, E15 atingiu somente um ponto e meio, ou seja, 15%. O desempenho, a partir das questões trabalhadas no curta quatro, foi baixíssimo.

Este participante, E16, apresenta entre o primeiro e segundo curtas um avanço de 50,8% de aproveitamento. No terceiro curta alcança desempenho médio, 50% e no último, 90% de acertos, confirmando que a produção de sentido, a partir da obra trabalhada foi suficiente.

E17 segue o padrão da maioria dos participantes. Inicia bem, 87,50%, entretanto apresenta um declínio no percentual referente ao segundo curta. O desempenho deste participante foi suficiente em três dos quatro curtas trabalhados. Somente no segundo curta, alcança 50% de aproveitamento, mantendo desempenho médio. Nos demais, de 67,86%, chega, no último, a 100%. E17 tem acesso a todas as obras, inclusive, no segundo curta.

E18, igualmente ao participante anterior, inicia bem. Do primeiro para o segundo curta há uma diferença de 50,69%. No primeiro curta, o participante tem desempenho satisfatório, 56,25%, mas no segundo, o desempenho é mínimo, 5,56%, ou seja, de nove pontos, E18 somou menos de um ponto. No terceiro e quarto curtas, obtém desempenho suficiente, chegando a 78,57% de acertos.

E19 obtém desempenho semelhante nos dois primeiros curtas. A diferença do primeiro para o segundo é de 0,69%. No primeiro, o participante obtém 56,25% e no segundo 55,56%. O desempenho foi, portanto, satisfatório. No terceiro, o percentual 60,71%, remete o participante ao Grupo 3 cujo desempenho é suficiente. No quarto curta, com 45%, volta a ter desempenho médio.

O participante 20 também inicia bem, entretanto, como a maioria, apresenta um declínio no segundo curta. Alcança, no primeiro curta, 62,50% de aproveitamento, o que possibilita afirmar que obteve desempenho suficiente. No segundo curta, o percentual cai para 27,78%,

confirmando que o desempenho, aqui, foi baixo. No terceiro, o desempenho do participante foi satisfatório, uma vez que apresenta uma melhora significativa, atingindo 53,57%. A produção de sentido suficiente é obtida no último curta, 75% de aproveitamento.

E21 apresenta desempenho distinto, em relação à maioria dos participantes. Inicia bem, 56,25%. De oito questões trabalhadas na atividade referente ao primeiro curta, o participante acerta 4,5 questões. Pode-se, portanto, afirmar, a partir do percentual acima que o desempenho foi satisfatório. Já nos curtas 2, 3 e 4 o percentual de acertos não chega a 40%, ou seja, o desempenho nesses curtas foi insatisfatório.

Após analisar o desempenho individual dos participantes, foi possível perceber que E1, E3, E5, E6, E8, E10, E12, E18 E19 e E20 iniciaram as atividades bem, ou seja, obtiveram, no primeiro curta, desempenho entre satisfatório e suficiente, entretanto apresentaram desempenho insatisfatório no que diz respeito às atividades trabalhadas no curta 2. A maioria dos participantes, gradativamente, volta a produzir sentido nas obras 3 e 4, encerrando as atividades com desempenho igual ou superior ao inicial.

Com base na análise de dados, percebemos que a maior parte dos participantes acima apresentou dificuldades para responder as perguntas referentes ao segundo curta. A partir da exibição deste curta, os participantes tiveram o primeiro contato com o paratexto. É possível que a queda no desempenho, no tocante às atividades trabalhadas no curta, *O Monge e o macaco*, seja em decorrência de uma das exigências impostas para a compressão da obra: a leitura do paratexto, já que um número considerável de participantes, encerra as atividades referentes aos curtas 3 e 4 com desempenho satisfatório ou suficiente.

Os participantes E2, E4, E11 e E14, diferentes dos participantes acima, iniciam as atividades apresentando desempenho insatisfatório, seguindo assim no segundo curta. Demonstram uma melhora a partir do terceiro curta, ou seja, apresentam desempenho satisfatório, atingindo, no último curta, desempenho suficiente. Os resultados indicam que a estes participantes foi necessário mais tempo e contato para acessar as obras e produzir sentido a partir delas.

E7 e E21 obtiveram desempenho distinto dos demais participantes. E7 inicia as atividades com baixo desempenho, no segundo e terceiro curtas apresenta desempenho excelente, entretanto,

encerra as atividades com desempenho insatisfatório. Este declínio pode estar relacionado à localização de informações específicas, já que o participante demonstrou lidar melhor quando a pergunta exigia resposta aberta.

E13 e E15 não se enquadram em nenhum dos grupos. E13 é o único participante que apresenta desempenho insatisfatório em todas as atividades. O que nos leva a pensar que este participante apresenta, de fato, dificuldades para produzir sentido a partir do que lê. Já E15 inicia bem, apresenta declínio, recupera o desempenho e finaliza apresentando novamente um declínio. Dos participantes, E15 apresentava comportamento bastante distinto dos demais. Ora participava, ora não. Talvez isso justifique a oscilação no desempenho.

E9, E16 e E17 são os participantes que mais se destacam, no que diz respeito à obtenção de percentuais altos.

Percebemos que o primeiro contato dos participantes com o paratexto ocasionou um declínio no desempenho. 60% dos participantes, nas atividades pertinentes ao curta *O monge e o macaco*, apresentaram um declínio em relação ao desempenho obtido no primeiro curta. Todavia, a familiaridade com a atividade, o contato e a aproximação do estudante aos paratextos seguintes possibilitaram uma melhora significativa no desempenho referente aos curtas 3 e 4.

4.5.2 Apresentação e breve discussão dos dados do Grupo Controle

A apresentação dos dados referentes ao Grupo Controle será breve. Nossa intenção, a partir da explanação destes dados, é discutir o desempenho do Grupo Principal.

Vale lembrar que o Grupo Controle é composto por 35 participantes, enquanto que o Grupo Principal é composto por 21.

A partir da análise dos dados, constatamos que um participante, E31, apresenta baixo desempenho em leitura e, conseqüentemente, na produção de sentido. Das 41 questões trabalhadas nos quatro curtas, o participante obteve 16 pontos, ou seja, alcançou 39,02% de aproveitamento.

No curta 2, *O monge e o macaco*, E31, em resposta à questão B: *É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?*, responde afirmativamente, entretanto, não compreende que é através de Ragu e não do macaco que

se tem a possibilidade de perceber que o curta discute valores como amizade, solidariedade, sabedoria. Da mesma forma, quando perguntado quais eram os elementos que contribuía para a compreensão da obra, o participante, diz que é o macaco. Na devolutiva, retoma a resposta dizendo que não é o macaco e sim o menino. Não menciona elementos como o som, a imagem, o paratexto.

No curta, *A lenda do espantalho*, é possível perceber que há um pequeno avanço, em relação aos demais curtas. Todavia, com base nas respostas e devolutiva, é possível perceber que o participante não produz sentido, a partir da obra. Em resposta à pergunta *Qual a ideia principal da obra?* E31 responde: *Ver se o curta era de terror*. Com esta resposta, o participante apresenta total fuga do assunto.

De tal modo, os dados referentes aos quatro curtas comprovam que o desempenho do participante é insatisfatório, no que diz respeito ao acesso e compreensão das obras.

O Grupo 2 (desempenho médio) é composto por sete participantes: E25, E30, E33, E38, E47, E52 e E56. Os percentuais obtidos pelos integrantes desse grupo ficam entre 50% e 58,54%.

A análise dos dados revela que os participantes, por meio das respostas e da devolutiva, obtiveram desempenho médio, ou seja, a produção de sentido foi satisfatória.

E47, por exemplo, no primeiro curta, não consegue responder adequadamente algumas perguntas. Ele afirma que o curta tem por objetivo ensinar a ler. Na verdade, o participante quer dizer que o curta fala sobre a leitura, entretanto não consegue organizar a resposta. O mesmo ocorre em relação às perguntas C e D, como podemos observar abaixo.

C- Pode-se dizer que esse curta ensina algo? Se afirmativo, o quê?

Resposta: *Sim, a ler*.

D- O que achou do desenrolar da trama?

Resposta: *Muito legal*.

Devolutiva: *Toda pessoa que entrava na casa [biblioteca] sempre criava um livro*.

Nas atividades referentes ao curta 3, *Batman sem saída*, por exemplo, é possível perceber que o participante já consegue organizar as

respostas, inclusive, complementar, acrescentar, modificar, as informações, por meio da devolutiva.

Questão: Que história ele narra a respeito de Batman?

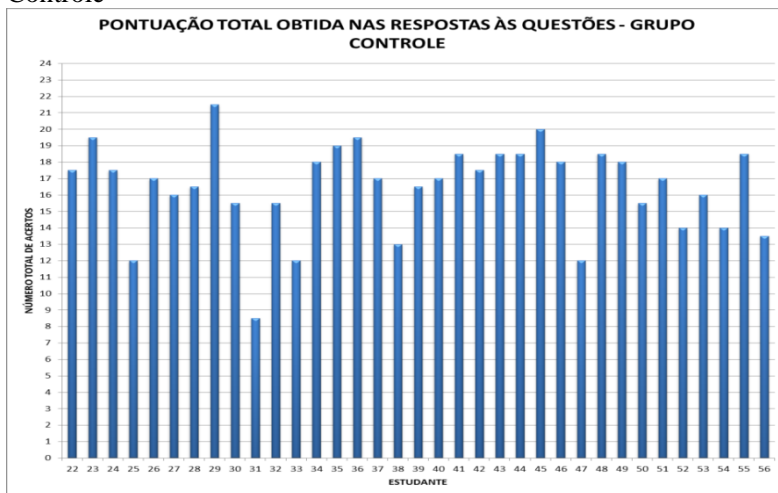
Resposta: *A história sobre um homem que se veste de morcego.*

Devolutiva: *Que Coringa fugiu do Asilo, por isso Batman deve lutar com Coringa para fazer justiça.*

Os dados mostram que E47 consegue avançar satisfatoriamente, no que diz respeito ao acesso à obra, obtendo desempenho médio.

E52, dos integrantes deste grupo, foi o que obteve o maior percentual, 58,54%. Observamos que, no segundo curta, o participante teve um pequeno declínio, de nove pontos, totalizou quatro. Uma questão a mais e E52 comporia o Grupo 3. Conforme o gráfico abaixo, de 24 pontos referentes às questões que envolveram os quatro curtas, o participante obteve 14 pontos.

Figura 12: Percentual de acertos das respostas às questões: Grupo Controle



E52 consegue melhorar a pontuação através da devolutiva. O participante retomou as respostas, fez acréscimos e correções. As alterações melhoraram significativamente dez respostas. A pontuação obtida por E52 foi 24. Portanto, o desempenho geral, com base no que se apontou, aqui, foi satisfatório.

Dos 35 participantes do Grupo Controle, 27 obtiveram êxito nas atividades referentes aos curtas 1, 2, 3 e 4. Cinco deles, E28, E32, E50, E53 e E54, ficaram com percentual entre 62,20% e 67,07%.

E28 foi o participante com menor percentual, apresentou desempenho baixíssimo nas duas primeiras atividades como é possível verificar abaixo. Gradativamente, apresentou melhora e compôs o Grupo 3.

(Curta 1)

Questão: Consegue identificar o assunto proposto pela animação?

Resposta: *Sim. Quando a gente for velho, voltaremos a ser crianças.*

Questão: O que achou do desenrolar da trama?

Resposta: *Interessante.*

Devolutiva: *Porque aprende muito.*

(Curta 2)

Questão: Qual é a mensagem final do curta?

Resposta: *Que devemos ajudar as pessoas.*

Questão: É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?

Resposta: *Sim. Para ajudar o macaco.*

Questão: Que elementos favorecem a compreensão da obra?

Resposta: *Que devemos ajudar uns aos outros.*

As respostas às questões evidenciam que E 28 não teve acesso à primeira obra: *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*. O participante não consegue identificar o assunto proposto pelo curta, tampouco consegue expressar a opinião a respeito do desenrolar da trama. No segundo curta, o participante, ainda apresenta dificuldade para construir respostas com sentido. Entretanto, em

resposta à primeira questão, demonstra ter percebido que o curta discute alguns valores, como a solidariedade. E28 avança gradualmente, conseguindo desempenho suficiente. O mesmo ocorre com E32, E50, E53 e E54.

A análise de dados indicou que 55% dos estudantes atingiram aproveitamento entre 70% e 80%. Ou seja, do total de 41 questões, obtiveram pontuação entre 29 e 32. Esse resultado indica que os participantes produziram sentido, a partir das obras cinematográficas trabalhadas em sala de aula. Respostas como as de E23 corroboram a constatação.

(Curta 3: Batman sem saída)

Questão: Sobre o que é o curta?

Resposta: *Sobre Batman e Coringa que escapou da prisão. Batman foi à procura dele, nisso outra criatura raptou Coringa e, atacou Batman. Depois de alguns minutos de briga, Batman quase deteve o monstro, mas vieram muito mais deles.*

Questão: Que história ele narra a respeito de Batman?

Resposta: *Como diz o título: Batman sem saída. Ele realmente ficou sem saída, no meio dos monstros.*

Questão: E quem criou Batman, segundo o próprio Batman?

Resposta: *Coringa.*

Ao falar sobre o curta, primeira questão, o participante faz um breve resumo da narrativa. Esperava-se como resposta a alusão à luta física e psicológica entre herói e vilão. Mesmo assim, não se pode desconsiderar a resposta, pois a narrativa é estruturada, comprovando que o participante teve acesso à obra.

As três questões utilizadas para explicação confirmam que E23, a partir do texto fílmico, percebeu que o personagem principal, Batman, estava, de fato, sem saída. Poucos participantes estabeleceram relação entre título e enredo/trama.

Finalizando a apresentação e análise dos dados do Grupo Controle, consideramos importante dizer que E29, E44 e E45 foram os participantes que obtiveram, embora tenham errado uma ou outra

resposta, desempenho satisfatório e superior nas atividades. A evolução destes participantes foi extraordinária. E44 e E45 obtiveram 80,49% de aproveitamento e E29, 89,02%. Tomemos como exemplo as respostas do participante 29.

(Curta 1)

Questão: Consegue identificar o assunto proposto pela animação?

Resposta: *Sim. Sobre a importância da leitura.*

Devolutiva: *Incentivar o ensino da leitura. Mostrar que através da leitura, podemos ir longe.*

(Curta 3)

Questão: Segundo Coringa, por que Batman não o mata?

Resposta: *Porque Coringa é o pai de Batman.*

Devolutiva: *Não. Batman criou Coringa.*

Protocolo: *Na primeira (Refere-se à primeira exibição) pensei que Coringa era o pai de Batman. Na segunda vez, entendi que não se trata de pai e filho. É de herói e vilão, de justiça e crime.*

Questão: E quem criou Batman, segundo o próprio Batman?

Resposta: *Coringa.*

Devolutiva: *Na verdade, foi a escória do crime. Se há o mal, tem que existir o bem. Coringa representa o mal, Batman, o bem.*

Os dados apresentados nesta seção indicam que a maioria dos participantes do Grupo Controle obteve desempenho suficiente em leitura. Portanto, pode-se dizer que os integrantes do grupo tiveram acesso às obras, no que diz respeito à compreensão e produção de sentido.

4.5.3 Desempenho do Grupo Principal relativo ao Grupo Controle

Ao comparar o desempenho dos grupos submetidos à proposta de implementação, vale lembrar que a decisão pela formação do Grupo Controle ocorreu pelo fato de que, no período de coleta principal, parte

da população principal desta investigação cursava a sétima série matutina e outra parte, a vespertina.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, observamos, de fato, que o Grupo Controle, se diferenciava do Grupo Principal, no que diz respeito à leitura proficiente. Os dados comprovam que os participantes do Grupo Controle apresentam mais habilidades leitoras e, conseqüentemente, mais produção de sentido e acesso às obras.

No entanto, como já exposto, o foco desta pesquisa está voltado ao Grupo Principal, uma vez que, segundo informação da Escola, todos os integrantes deste grupo, exceto um, apresentavam baixo desempenho em leitura.

A implementação da proposta pedagógica possibilitou verificar que os participantes, realmente, apresentavam um nível de leitura bastante frágil. As primeiras atividades revelam que o grupo apresentou dificuldade para responder adequadamente a perguntas como *Qual é a ideia principal da obra?* Por meio das atividades referentes ao curta *O monge e o macaco*, contatamos que as dificuldades aumentaram a partir da apresentação de um curta com legendas. Um fator pode ser ou não a qualidade das legendas. Embora o Grupo Controle tenha atingido melhor desempenho em leitura, foi possível perceber que sete participantes, E25, E30, E33, E38, E47, E52 e E56, apresentaram desempenho médio, quando, conforme a Escola, deveriam apresentar desempenho suficiente. Também, por meio da análise de dados, constatamos que, embora em número baixíssimo, no Grupo Controle, encontramos estudantes com baixo desempenho, como é o caso de E31. Os demais participantes, como evidenciam os dados, atingiram percentual entre 60% e 89%. O que nos surpreendeu foi o fato de que apenas três participantes do Grupo Controle atingiram percentual entre 80% e 89%, enquanto que no Grupo Principal, tivemos dois integrantes, E10 e E17, com o mesmo desempenho.

A análise da totalidade dos participantes do Grupo Principal revela que sete participantes, E6, E11, E12, E13, E14, E15, E21, apresentaram baixo desempenho em leitura. Ao longo da implementação da proposta, foi possível perceber que estes participantes conseguiram avançar positivamente em relação ao enfrentamento das atividades, familiaridade e produtividade.

Mesmo mantendo baixo desempenho na produção de sentido, os participantes evoluíram consideravelmente. E11, E12 e E14, alcançam aproximadamente 39% de acertos, um décimo apenas, e eles estariam no Grupo 2, cujo desempenho é médio. Desta forma, pode-se dizer que as obras cinematográficas estrangeiras legendadas possibilitam o aprimoramento da leitura. Da mesma forma, considera-se que a tradução contribuiu para o ensino da leitura em língua materna.

Os sete participantes, citados acima, iniciaram as atividades apresentando muita dificuldade para responder as perguntas. Não demonstravam, inicialmente, perspectiva de avanço. Todavia, a cada curta trabalhado, percebia-se que os participantes conseguiam um pequeno progresso.

Igualmente, percebemos que o Grupo Controle, embora em escala menor, por exemplo, também apresentou dificuldade para trabalhar adequadamente com as primeiras atividades, a exemplo citam-se E25 e E56.

Dos 21 participantes do Grupo Principal, nove apresentaram desempenho satisfatório e cinco, suficiente em leitura. O Grupo Controle encerrou as atividades com 27 participantes apresentando desempenho suficiente em leitura. É importante ressaltar, mais uma vez, que este grupo é composto por 35 integrantes.

A triangulação dos dados permite afirmar que foi possível constatar que:

1) Grupo Controle:

- a) um estudantes com baixo desempenho em leitura;
- b) de 35 estudantes, 27 com condições adequadas à produção de sentido;
- c) sete participantes com desempenho médio.

2) Grupo Principal:

- a) inicialmente, 21 estudantes com baixo desempenho em leitura;
- b) após implementação da proposta pedagógica: sete estudantes com baixo desempenho;
- c) nove com desempenho satisfatório;
- d) cinco proficientes em leitura.

Iniciamos a implementação da proposta pedagógica com a informação de que todos os participantes do Grupo Principal apresentavam dificuldades para ler e produzir sentido a partir do texto trabalhado. Inclusive, fomos informadas de que alguns participantes tinham problemas referentes à audição, à fala e à timidez excessiva.

Frente a estas constatações, temos que considerar, ainda, o fato de os participantes pertencerem a famílias cuja renda mensal variava entre 350,00 a 850,00 reais e, principalmente, lembrar que o nível de escolaridade dos pais é baixíssimo, apenas 4% concluíram o ensino médio.

Percebemos que esses aspectos não inviabilizaram nem minimizaram os efeitos da implementação da proposta, já que os dados indicam que o Grupo Principal obteve um avanço extraordinário, 60% dos participantes acessaram e compreenderam os textos filmicos que compuseram a proposta. Portanto, os aspectos que levam à conclusão de que a compreensão das obras foi alcançada estão ligados ao aprimoramento das habilidades leitoras destes participantes.

Finalizando a discussão dos resultados apresentados pelos Grupos Controle e Principal, tomemos como exemplo o desempenho de E10, integrante do Grupo Principal. Conforme parecer da Escola (Anexos B e C), este participante escrevia com dificuldade, a atenção estava voltada ao código, apresentava dificuldade para transformar pensamento em escrita, não respeitava pontuação, dificuldade para interpretar e baixo nível em leitura.

E10, em resposta à pergunta *Consegue identificar o assunto proposto pela animação?* (Curta 1), diz que *Os livros andam e voam*. A resposta não aborda o assunto discutido pelo curta, não faz alusão nenhuma à leitura, assunto discutido pela obra. Gradativamente, o participante consegue avanços frente à proposta de trabalho. Isso se evidencia com as respostas dadas às questões pertinentes ao segundo curta. *É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?* Em resposta, E10 cita o respeito, a amizade, a solidariedade como exemplo de valores presentes na narrativa. Consegue perceber que tudo gira em torno das ações do personagem principal: Ragu. Para a pergunta *Sobre o que é o curta?*, referente ao curta 3, E10, diferente de muitos participantes, não faz um simples resumo da narrativa. O participante responde: *Sobre*

Batman, um herói. Ele está encurralado. Sem saída. O herói está em dificuldade.

Com base nas respostas de E10, é possível reconhecer que a circulação de obras cinematográficas estrangeiras, na Escola, com o propósito de aprimorar as habilidades leitoras dos estudantes possibilita a nós professores de Língua Portuguesa, a entrada nesse campo ainda pouco explorado: Filmes legendados como perspectivas de aprimoramento da leitura.

4.5.4 Discussão geral: objetivos e hipótese à luz da literatura

Uma investigação no campo da leitura corre o risco de não trazer novidade alguma, se pensarmos no fato de que o assunto há muito vem sendo investigado e os problemas referentes à leitura persistem.

O aprendizado das habilidades de leitura e conseqüentemente a competência leitora, condição para a entrada no mundo letrado, continuam sendo desafios para pesquisadores e educadores. Pode-se dizer que esses desafios somados a concepções equivocadas de leitura, somadas ainda a metodologias descontextualizadas, utilizadas sem salas de aula, contribuem para a não formação de estudantes competentes.

Com base nisso, movidas pelo desejo de aprimorar a capacidade leitora dos estudantes, como já anunciado, elaboramos e implementamos a proposta pedagógica que compõem esta pesquisa.

Retomando o objetivo desta tese: discutir e sugerir de que forma os filmes legendados podem ser levados à sala de aula como recurso eficaz e complementar para o ensino da leitura em língua materna, é importante ressaltar que, para criar condições para o desenvolvimento das capacidades leitoras, optamos por textos mais simples. Conforme Kleiman (2012), textos mais simples, que facilitam o aspecto processual da leitura e que requerem menos da memória de trabalho, são os textos curtos. Por essa razão, escolhemos os curtas-metragens.

A partir deles, foram investigadas habilidades de leitura que abrangiam a capacidade de o estudante localizar informações explícitas e implícitas presentes no paratexto, fazer inferência, identificar o tema, a ideia principal, entre outros aspectos. Pressupondo que o conhecimento prévio sobre o assunto tornaria o paratexto um evento familiar, este foi ativado a partir de pequenos debates.

Nosso propósito era verificar a proficiência leitora dos participantes; para tal, a população deveria ser capaz de construir quadros complexos, envolvendo personagens, eventos, ações, intenções, para assim chegar à compreensão do texto e, conseqüentemente, ao leitor proficiente (KLEIMAN, 2012). Vale lembrar que dos 21 participantes, conforme tabela de leitura (Anexo B) fornecida pela Escola, apenas um estudante apresentava desempenho médio em leitura. Quanto aos outros 20 participantes, ainda segundo a Escola, nove apresentavam baixo desempenho e 11, desempenho razoável¹⁶.

Desta forma, à luz das teorias que norteiam esta investigação e com base na hipótese de pesquisa referente ao uso de filmes legendados em sala de aula para promover o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura, nossa intenção transformou-se em ação, ou seja, implementamos a proposta pedagógica, que partiu do pressuposto de que os participantes ofereceriam fortes resistências à implementação, por se tratar de uma população, conforme parecer da Escola, sem proficiência leitora e que apresentava forte rejeição a obras cinematográficas estrangeiras.

A pressuposição de que os participantes ofereceriam obstáculo à leitura dos paratextos não se confirmou. A escolha do primeiro curta, cuja finalidade era a de aproximar estudante à obra, foi alcançada.

Nos quatros curtas, o foco estava voltado à produção de sentido. Portanto, os participantes não podiam partir de achismos, precisavam tecer relações entre texto fílmico e questões de acesso às obras. Conforme (THIEL; THIEL, 2009, p.21), a produção de sentido acontece no momento em que o participante, “com base em seu repertório, em seus conhecimentos e suas experiências, constrói sentido àquilo que leu, viu e ouviu”.

A partir do trabalho com os curtas, percebemos que, no início, lentamente, ia surgindo um leitor com características de leitor proficiente. Para Kleiman (2012, p.76)

¹⁶A Escola define como desempenho razoável aquele que está entre o baixo e o médio.

A característica mais saliente de um leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados.

Consideramos que os participantes, à medida que estavam familiarizados com as atividades, demonstraram mais habilidade para ler as legendas. É importante enfatizar que quando nos referimos à habilidade, não estamos defendendo a ideia de que é a habilidade leitora unicamente que possibilita a produção de sentido. Entretanto, ao considerar o perfil dos participantes, a ampliação das habilidades leitoras favoreceu a compreensão, uma vez que passaram a dar conta da leitura das legendas.

O participante, cujo desempenho em leitura é baixo, quando lê a legenda pela primeira vez pode deixar de perceber informações relevantes à compreensão do texto fílmico, já que a tarefa de leitura não ocorre como deveria. Por essa razão, cada curta foi exibido duas vezes. O que possibilitou ao grupo, desenvolver as habilidades referentes à leitura e, por conseguinte, conforme os resultados, a validação da hipótese de pesquisa.

O uso de obras cinematográficas estrangeiras possibilitou a maioria dos participantes, o aprimoramento das habilidades de leitura e, ainda, o acesso e compreensão das obras. Conforme Souza (2012, p.50)

Para poder lidar produtivamente com os textos com os quais nos deparamos, é preciso conhecer o sistema que viabiliza a materialização textual (nesse caso, a escrita), é preciso conhecer suas formas, funções, organizações e espaços, o que faz da leitura uma atividade instigadora, provocativa, porém complexa e árida. Não se leem textos escritos sem esforço, sem atenção e sem que se disponha dos conhecimentos necessários às negociações e contratos estabelecidos a fim de que sejam produzidos sentidos.

As palavras de Souza traduzem as intenções e resultados desta tese. Os participantes apreenderam a lidar com a legenda, com a imagem, com o som, com o texto fílmico. De fato, não foi uma tarefa fácil. Da aceitação das obras legendadas à compreensão, foi preciso insistência, mediação, planejamento, sistematização e, principalmente, negociação e esforço.

Os resultados possibilitam a conclusão de que a legenda interfere positivamente na produção de sentido de obras cinematográficas estrangeiras, uma vez que o participante/espectador, a partir da implementação da proposta pedagógica tornou-se um leitor/espectador diferente, que olha, ouve, lê, espreguiça, procura sentidos, submete à obra a sua análise.

4.6 Contrapartida

4.6.1 *Ida ao Cine Avenida: Amanhecer, parte 1*

Levando em consideração a importância de assistir a um filme em uma sala de cinema e também o fato de que mais de 50% dos participantes nunca tinham ido ao Cinema, decidimos que a última atividade contemplaria a ida ao cinema. Assim, em novembro de 2012, os estudantes assistiram a um filme no Cine Avenida¹⁷, localizado na cidade de Araranguá, sul de Santa Catarina.

Para que a atividade fosse desenvolvida, conforme o que se planejou, algumas providências foram necessárias: agendamento do horário, data da exibição, escolha do filme.

Conforme contato com o Cine, definiu-se a data e horário, 23 de novembro, às 14 horas. Então, foi enviado o pedido de autorização aos pais para que os estudantes pudessem participar da atividade, que envolveu o deslocamento do grupo de Ermo a Araranguá.

O filme escolhido foi *Amanhecer, parte 1*, quarto filme da *Saga Crepúsculo*. Os participantes já haviam assistido aos filmes *Crepúsculo*,

¹⁷Trata-se de um Cineclube coordenado pelo senhor Rafael Reinehr, a quem agradecemos pela colaboração.

A Saga Crepúsculo: Lua Nova, A Saga Crepúsculo: Eclipse. Nossa escolha pautou-se não na qualidade cinematográfica ou artística do filme, mas no gosto e, principalmente, no desejo dos estudantes em assistir ao filme.

Amanhecer, parte 1, de Bill Condon, foi lançado nos Estados Unidos em 2011 pela Paris Filmes. O roteiro, de Melissa Rosenberg, é baseado na obra de Stephenie Meyer. O longa-metragem tem 135 minutos (WIKIPÉDIA, 2012).

Entendemos que esta atividade contemplou dois aspectos importantíssimos no que diz respeito ao propósito desta tese: aceitação e aproximação dos estudantes à exibição de filmes legendados e compreensão da obra cinematográfica em questão. Além disso, propiciou aos estudantes experiência não escolarizada com o cinema. O grupo demonstrou entusiasmo, aceitação à obra legendada e principalmente não fez queixas nem objeções pelo fato de o filme apresentar legenda. Os participantes demonstraram, através de relatos orais, interesse em assistir a outro filme.

4.6.2 *Ida ao Cinema Arcoíris*

Como complementar à proposta de formação de sujeitos leitores aqui apresentada, objetivou-se levar o grupo de estudantes (principal e controle) para assistir a filme legendado (preferencialmente longa-metragem) em sala de cinema, proporcionando a eles uma experiência efetiva, prazerosa e que ultrapassasse os espaços escolares. Tal procedimento visou ainda promover a percepção da relevância do trabalho desenvolvido em sala de aula aos estudantes implicados nesta pesquisa.

Em maio de 2014, mais uma vez, com o propósito de verificar a aceitação dos participantes em relação a obras cinematográficas estrangeiras, propusemos aos participantes que assistissem a um longa-metragem, em sala de cinema convencional.

Eufóricos, aceitaram. Durante o período de organização, foi preciso voltar à Escola várias vezes, o que nos possibilitou constatar o quanto estavam, de fato, animados e ansiosos.

No dia 14 de junho, às 13 horas, os participantes do Grupo Principal e Controle foram levados ao Cinema Arcoíris, localizado no Criciúma Shopping, na cidade de Criciúma, para assistirem ao filme

Malévola. Baseado no clássico *A bela adormecida*, o filme é um longa-metragem, de 97 minutos, dirigido por Robert Stromberg. Foi lançado nos Estados Unidos, em 2014.

É importante registrar que este momento foi único para os participantes, para pesquisadora e orientadora. Aproximadamente, 50% dos integrantes dos dois grupos nunca tinham ido a um shopping, tampouco a um cinema convencional.

Assistiram ao filme com muita atenção. Na viagem de volta para casa, em coro, diziam: queremos mais, queremos mais. Sem dúvida, o filme agradou a todos.

Na semana que seguiu, a pesquisadora estabeleceu contato com a maioria dos participantes a fim de constatar, realmente, a receptividade do grupo em relação ao longa-metragem legendado.

A resposta veio por meio de manifestações via rede social, mais especificamente, através do facebook: *Queremos mais!*

4.6.3 *Cursos de formação aos Professores: contrapartida oferecida aos sujeitos do espaço escolar*

No que diz respeito ao corpo docente da Escola de Educação Básica Pedro Simon, foram ofertados cursos e oficinas de formação com vistas ao ensino de leitura na educação básica e a inserção do cinema como atividade pedagógica significativa, sem pedagogizá-lo.

Este estudo possibilitou à pesquisadora ministrar curso de formação docente aos professores da rede pública estadual que participaram do Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem - PNOA, oferecido pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, na cidade de Araranguá. Proporcionou, ainda, a oferta de formação docente aos professores da rede municipal de Ermo sobre o uso de obras legendadas como perspectiva para o ensino da leitura.

A contrapartida foi finalizada com a apresentação dos dados da pesquisa, no que diz respeito ao desempenho dos participantes, à Escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta investigação apresentamos como tema de pesquisa o uso de filmes legendados como perspectiva para o aprimoramento das habilidades leitoras. Na interface dos Estudos da Tradução, constatou-se, logo de início, que as pesquisas nesta área não faziam menção ao uso de obras cinematográficas estrangeiras para o ensino de Língua Portuguesa. As pesquisas estavam voltadas ao uso de filmes legendados para ensinar língua estrangeira.

Com base nisso, iniciou-se uma longa busca no intuito de encontrar pesquisas que servissem como insumo à nossa investigação. Essa busca revelou estudos voltados aos processos de legendagem no Brasil (ARAÚJO, 2008) e estudos voltados à discussão da legenda como ferramenta para o ensino de inglês (Id. 2006).

Pensando no universo maior que envolve esta pesquisa, leitura, além das buscas sobre o uso de paratextos como suporte ao ensino e aprendizagem da leitura, o estudo exigiu a elaboração de uma proposta pedagógica que contemplasse o ensino da leitura pelo viés da tradução.

A pouca proficiência do estudante brasileiro, a rejeição a obras cinematográficas estrangeiras, a possibilidade do uso de filmes legendados para desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes, foram os questionamentos/problematização que impulsionaram esta pesquisa. Somados os questionamentos ao tema proposto, foi estabelecida a hipótese de pesquisa, segundo a qual o uso de filmes legendados em sala de aula promoveria o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura.

A relação de interdependência entre hipótese e questionamentos/problematização exigiu discussões em torno da tradução, legendação e ensino, da relação entre ensino e cinema e, principalmente, discussões em torno do eixo norteador desta investigação: a leitura.

No que diz respeito ao uso do filme como suporte ao ensino, na literatura encontram-se estudos que indicam que o uso de filme em sala de aula pode ser inserido, em linhas gerais, num grande campo de atuação educacional (MOCELLIN, 2009), entretanto deve estar acompanhado pela reflexão e investigação de como esta prática contribui no âmbito educacional. Para tanto, é preciso que a prática docente esteja voltada ao planejamento para que o filme não seja

utilizado sem propósito ou simplesmente para ver se os estudantes gostaram ou não. O simples ato de passar um filme sem que o mesmo se torne significativo para os estudantes, e aqui se fala sobre a produção de sentido, equivale, por exemplo, a manusear um livro, sem que este seja lido, ou seja, o estudante vê, mas não lê (THIEL; THIEL, 2009). Pensar no uso do filme como uma possibilidade de ensino, requer uma prática docente cujos propósitos estejam além da simples exibição.

Pensando no objetivo e na tese desta pesquisa, a realização do estudo implicou, além do estudo da literatura, o desenvolvimento de instrumentos que possibilitassem a coleta e verificação dos dados no que concerne ao uso de obras legendadas como perspectiva ao ensino e aprendizagem da leitura.

A fim de testar a hipótese e alcançar o objetivo a que se propôs este estudo, foi elaborada uma proposta de intervenção, cuja metodologia possibilitou o uso do material escolhido e a análise coerente dos resultados.

Como forma de sustentar as análises, nas quais o foco foi a produção de sentido, apoiamos-nos em aspectos sobre a interface da leitura, produção de sentido e leitor proficiente (KLEIMAN, 2012; HOCH, 2008; SOUZA, 2012)

As discussões em torno da leitura vêm acompanhadas por resultados (INAF, PISA) que, infelizmente, revelam a pouca proficiência em leitura apresentada pelos estudantes brasileiros. Segundo Souza (2012), a leitura, no âmbito escolar, não vem recebendo a atenção que lhe é devida; não recai sobre ela o foco das principais propostas desenvolvidas em sala de aula. Essa constatação nos levou à escolha da população desta pesquisa: estudantes com baixo desempenho em leitura.

Para alcançar nosso propósito, seguindo as orientações metodológicas que compõem o Capítulo 3, o grupo de pesquisa foi submetido à implementação da proposta que consistiu em verificar a produção de sentido a partir das obras em questão.

Os resultados obtidos, quando vistos no conjunto, demonstraram que o Grupo Controle é proficiente em leitura. Entretanto, nossa atenção estava voltada ao Grupo Principal, no sentido de verificar avanços frente às tarefas que implicavam produção de sentido.

O desempenho em leitura demonstrado pelos integrantes do Grupo Principal superou as expectativas. É claro que uma pequena parte

alcançou desempenho suficiente, entretanto, parte significativa do grupo obteve desempenho satisfatório.

Partindo do que a Escola anunciara, consideramos, com base na análise de dados, que os participantes, após a implementação da proposta pedagógica, demonstraram, primeiro, gosto por obras legendadas, segundo, capacidade para trabalhar com textos desta natureza. Percebemos que as dificuldades iniciais, referentes à leitura das legendas, iam diminuindo. De espectadores passivos, os participantes, aos poucos, transformavam-se em espectadores ativos – analisaram, interpretaram, integraram a recepção da obra ao seu mundo interior, passando a conferir sentidos aos textos fílmicos.

A partir dessas considerações, respondidas as perguntas que norteiam esta investigação e respaldada a hipótese, valida-se a tese de que o uso de filmes legendados contribui significativamente para o aprimoramento da leitura. Entretanto, é preciso ter em mente que o processo de aprendizagem depende de vários fatores, entre os quais está o método de ensino e aprendizagem e a habilidade do professor no exercício de sua função (SOUZA, 2004). Não podemos esquecer a força valorativa da proposta pedagógica. É preciso lembrar que um livro não existe sem um leitor como um filme não existe sem espectador que lhe produza sentido.

5.1 Sugestões para pesquisas futuras

Por meio desta investigação, abriram-se as portas para pesquisas futuras que possam agregar contribuições para outros estudos que entrecruzem obras cinematográficas estrangeiras e ensino da leitura.

Poucos são os estudos voltados ao uso de filmes legendados para ensinar leitura. Ao recorrer à literatura, foi possível perceber um hiato: de um lado está o cinema legendado, de outro, a leitura. Estabelecer elos entre as duas áreas, não foi tarefa fácil.

Espera-se que esta tese, em relação ao tema, possa servir como ponto de partida, nunca de chegada. Os limites de um discurso podem ser superados, entretanto outros ganham vida através das novas margens estabelecidas pelo discurso anterior. Assim, almeja-se o surgimento de pesquisas, cujo foco esteja voltado ao aprimoramento da leitura por meio de obras cinematográficas estrangeiras.

Consideramos importante anunciar que nossa dissertação de mestrado, A contribuição de filmes legendados para o ensino da leitura, concluída em 2010, deu origem/serviuiu como base a um estudo desenvolvido por Cristiana Maciel Furtado e Eunice Barros Ferreira Bertoso, em 2014, sobre o uso de filmes legendados e a contribuição no processo da leitura. Essa constatação nos leva a acreditar que esta tese pode servir como suporte a outros estudos que contemplem o uso de paratextos como meio para fomentar o ensino da leitura.

Acredita-se ainda que o desenvolvimento de pesquisas nesta área, considerando que é possível aprimorar as habilidades leitoras a partir de obras legendadas, poderão se configurar com apoio às práticas docentes e, principalmente, contribuirão para o surgimento de leitores proficientes nas escolas brasileiras.

5.2 Reticências

Leitura, cinema e ensino é uma tríade que pode dar o que pensar. Quando combinados, as possibilidades de reflexão são ainda maiores, especialmente quando se foge de jargões da moda e de velhas discussões.

A primeira, se aprende. “Se para falar é preciso escutar, para escrever, é preciso ler. E a leitura se aprende, não se adquire por imersão em contexto em que outro dela se utiliza” (SOUZA, 2012, p. 46).

O segundo, se aprende. O cinema não é uma matéria apenas para a fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento, quando interpretado em seus múltiplos significados (ALMEIDA, 2004).

O terceiro, se aprende. Este é o fio condutor de todo processo que envolve o ensino. Aprende-se para depois ensinar. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente (ISAIA, 2006).

Em outras palavras, nossa busca sobre a tríade apresentada acima, não encerrou. Ao contrário, encontramos-nos no meio do caminho. Voltar é abrir mão do chão percorrido. Esta caminhada pode trazer luzes para esse caminho que ainda é tão movediço e desafiador.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola**. Vol. I. Porto: Porto Editora, 2002.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

A LENDA do espantinho. Direção e roteiro: Marco Besas. Espanha: Elemental Films, 2005. **Curta-metragem** (10min 12seg). Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=46ZMXOV7OhU>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

A SAGA crepúsculo: amanhecer parte 1. Direção: Bill Condon. Roteiro: Melissa Rosenberg e Stephenie Meyer. Estados Unidos: Paris Filmes, 2011. **Longa-metragem** (135min).

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. O uso de filmes legendados no ensino/aprendizagem de língua inglesa. In: Alessandra Cardozo de Freitas; Lílian de Oliveira Rodrigues; Maria Lúcia Pessoa Sampaio. (Org.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Mossoró: Queima Bucha, 2008, v. 1, p. 163-177.

_____. Filmes legendados podem melhorar a proficiência oral de alunos de LE?. In: **XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. João Pessoa: Ideia Editora LTDA, 2006, v. 1. p. 2927-2935.

AUMONT. Jacques; MARIE. Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). **Dossiê Cinema e Educação 2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala**. Booklink; CINEAD-LISE-UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BATMAN sem saída. Direção e roteiro: Sandy Collora. Estados Unidos: FanFilm, 2003. **Curta-metragem** (08min 04seg). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=E6-Agp28h6s>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; LISBOA, Maria Fernanda. **Teoria e Prática da Tradução**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008. v. 1.

BOLOGNINI, Carmen Zink. **O Cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Cadernos da TV Escola**, v.1 – Português, SOLIGO, Rosaura, **Para ensinar a ler**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **PISA 2000: Relatório Nacional**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. PDE/SAEB Plano de Desenvolvimento da Educação. **Matrizes de Referências, Temas, Tópicos e Descritores**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil - ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: Inep, 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

CARVALHO, Carolina Alfaro de. **A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**, dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2005.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHAVES, Élide Gama. **Legendagem para Surdos e Ensurdcidos: um estudo baseado em Corpus da segmentação nas legendas de**

filmes brasileiros em DVD. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de Leitura na Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura.** REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, N.º 55, 2011.

CINTAS, Jorge Díaz; REMAEL, Aline. **Audiovisual Translation: Subtitling.** Manchester: St. Jerome Publishing, 2007.

COUTINHO, Laura Maria. **Cinema e educação: um espaço em aberto.** Salto para o futuro. Brasília, 2009.

CUNHA, Tiago Martins da. **O uso de filmes legendados e do ensino comunicativo de línguas no desenvolvimento da proficiência oral em nível básico de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

DAMINELLI, Silvane. **A contribuição de filmes legendados para o ensino da leitura.** Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

DANIA, Rejane Croharé; SOUZA, Ana Claudia de. As mídias no ensino da leitura. **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DELA JUSTINA, Liege Werneke Niehues. **Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FURTADO, Cristiana Maciel; BERTOSO, Eunice Barros Ferreira. **O uso de recursos didáticos no processo de leitura**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1684#.U67s47FBkoo>. Acesso em: 28 jun. 2014.

FERNANDES, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Velasques. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Tese de doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

FILHO, Luiz de Oliveira. **Utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. Dissertação mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

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

FRANCO. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio- histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39. Julho/2002.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégias facilitadoras da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella

Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FRESQUET, Adriana. **Dossiê Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD, 2011.

_____. **Imagem do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD 2007.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: editora e livraria instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

HARVEY, Myrcea Santiago dos Santos. **O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro. **Principais resultados 2011**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_d_iagramado_2.pdf>. Acesso em: set. de 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados nacionais: PISA 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 11 de jun. 2012.

ISAIA, Silva. Verbetes. In: MOROSINI, Marília, Costa. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Fontes, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra Luzzatto, 1996.

LEWIN, Kurt. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, 1946.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Roteiro: Linda Woolverton. Estados Unidos: Walt Disney, 2014. **Longa-metragem** (97min).

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**, UNESP. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

MARANGON, Márcio. (Org.). **Caminhos da educação: realidades e perspectivas**. Frederico Westphalen: URI, 2009.

MINUCCI, Michele Viana; CÁRNIO, Maria Silvia. **Habilidades de leitura de legendas de filmes em escolares do ensino fundamental**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Barueri, v.22, n.3, p.227-232, July/Sept. 2010.

MOCELLIN, Renato. **Ressurreições luminosas – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a**

perspectiva do letramento midiático. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2007.

NARDI, Maria Isabel Asperti. **A metáfora e a leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro.** Tese Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1999.

NEGRINE, Airton. **Terapias Corporais: a formação pessoal do adulto.** Porto Alegre: Edita, 1997.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: DOM Quixote, 1992.

O MONGE e macaco. Direção e roteiro: Brendan Carroll e Francesco Giroladini. Estados Unidos: Ringling College of Art and design, 2010. **Curta-metragem** (04min 07seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0twYQY7H7nU>>. Acesso em 10 abr. 2011.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Míriam Moreira. (Org.). **Desafio da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais.** Campinas: Papirus, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Programme for International Student Assessment (PISA). **Results from PISA 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em abr. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. Editora Global, São Paulo, 2010.

ROMANELLI, Sérgio. **O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Joao Sedycias (Org.), Brasília: UNB , 2000.

RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, Delaware, 1994.

RUMELHART, David Everett. Toward an interactive model of reading. In **S. Dornic (Ed.), Attention and performance VI**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa. **A escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. **RevistaABCEducatio**, 2007.

SMITH, Frank. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1999.

SOUSA, Reijane Viana de. **O uso de legenda oculta (closed caption) e a tradução de filmes: uma atividade prática, dinâmica e criativa.** Revista Desempenho, n. 3, Brasília, 2004.

SOUZA, Ana Cláudia. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: Três eixos imbricados.** Tese de doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

_____. RESENDE, Nair Rodrigues. FREESE, Nestor Alberto. DAMINELLI, Silvane. **A compreensão do cinema estrangeiro legendado e a competência em leitura.** Raído, Dourados, 2013.

_____. RODRIGUES, Cássio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, Leda Maria. Braga. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** São Paulo: EDUSC, 2008.

_____. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, Ana Cláudia; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

_____. (Org.). Leitura e cinema: a legendação na compreensão de obra estrangeira. **Leitura: Teoria e Prática** (Suplemento), n.58, p. 2651-2659, jun. 2012.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristiane. **Movietakes: a magia do cinema na sala de aula.** Aymarâ, Curitiba, 2009.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 42-53, dez, 2007.

THE FANTASTIC Flying Books of Mr. Morris Lessmore. Direção e roteiro: William Joyce e Brandon Oldenburg. Produção: Iddo Lampton Enochs Jr., Trish Farnsworth-Smith, Alissa M. Kantrow. Estados Unidos: Moonbot Studios, 2011. **Curta-metragem** (15min 07seg).

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zllJqbMAa9Y>>. Acesso em 13 abr. 2011.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina, Ulbra, 1999.

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. **Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. Avaliação Psicológica**. v.4 n.1, Porto Alegre, jun. 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712005000100005&script=sci_arttext >. Acesso em: 30 set. 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa. Práticas de leitura virtual: análise de um texto fílmico. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE, 2010.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. São Paulo: Graal, 2003.

WALTENBERG, Fábio. **Economia**, Brasília(DF), v.6,n.1, p.67-118, jan./jul. 2005.

WIKIPÉDIA. **Amanhecer**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amanhecer_%28livro%29>. Acesso em: 08 out. 2012.

ZANOTTO, Mara Sophia. A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico Do Ensino De Línguas. In: **XIX Congresso do FIPLV**, ederation Internationale des Professeurs des Langues Vivantes, Recife. v. único. p. 147-147, 1997.

APÊNDICE A: Entrevista Professores

Entrevista/Professores
1 - Quanto à graduação: Nome do curso: Ano de conclusão: Universidade:
2- Quanto à pós-graduação: Nível: Título do trabalho: Ano de conclusão: Universidade:
3- Quanto à formação continuada: Você participa de cursos? Quais e por quem são oferecidos?
4- Você tem outra formação superior, além da já mencionada?

No que diz respeito aos dados coletados referentes à formação docente, constata-se que todos os professores são graduados e pós-graduados, nível especialização.

As disciplinas de Geografia e História são ministradas por professora formada em Estudos Sociais, no ano de 1992. Especializou-se oito anos depois em Metodologia Científica, na Universidade de Filosofia, Ciências e Letras de Registro, São Paulo. Ao longo dos 25 anos de profissão, participou de cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A professora que ministra a disciplina de Matemática graduou-se em 1988 em Licenciatura Curta em Matemática (Ensino Fundamental). No ano de 1997 fez especialização em Ensino da Matemática. Em 1999, em outra universidade, fez Licenciatura Plena em Matemática. Os cursos de que participa são os oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A disciplina de Ciências é ministrada por professora habilitada em ciências e matemática. A referida professora formou-se no ano de 1995. Especializou-se em Educação Matemática na mesma universidade, em 1997. Tem participado dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Língua Portuguesa e Língua Inglesa são ministradas pela mesma professora. Formou-se em 1997 e fez especialização em Língua Portuguesa em 1998, em outra universidade. Tem participado dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Estas turmas dispõem, ainda, de mais uma professora de Língua Portuguesa. Entretanto, no momento, encontra-se afastada da sala, em atribuição na biblioteca, em razão de readaptação. A professora formou-se em Letras: Português e Inglês, em 1997, na mesma universidade onde as demais professoras cursaram a graduação. Em 1999, formou-se em Letras - Espanhol, em outra universidade. Em 2002, concluiu especialização em Língua Portuguesa em outro Estado. Em 2010, concluiu mestrado em Estudos da Tradução, iniciando doutorado, na mesma área, no ano seguinte.

A disciplina de Ensino Religioso é ministrada por professora habilitada em História, cuja primeira formação, em 1996, foi em Estudos Sociais. Em 1997, a referida professora fez especialização em Ensino de Geografia. Em 2001, concluiu o curso de História, na mesma universidade onde cursara Estudos Sociais e fizera a especialização. Tem participado dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A professora que ministra Artes formou-se em Artes Visuais, em 2006. Voltou, em 2009, à universidade para fazer especialização em Metodologia Interdisciplinar no Ensino de Artes. Tanto a graduação quanto a especialização foram cursadas na mesma universidade.

A equipe pedagógica é, como já anunciado, composta por quatro professoras. Entretanto, serão caracterizadas apenas três, pois uma delas, assistente em educação, cuja função é administrativa - não tem contato com os estudantes.

A diretora formou-se em Pedagogia no ano de 1987. Em 1994 fez especialização. Especializou-se em Metodologia de Ensino nas Séries Iniciais. Afastou-se da escola por três anos para exercer função de Secretária da Educação do Município, assim participou de cursos de formação oferecidos por segmentos que vão além dos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A assessora da escola é formada em Letras. Já fora caracterizada, pois ministra a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas em questão.

A assistente técnico-pedagógica é formada em Pedagogia. Concluiu o curso em 2001. No ano de 2002 fez especialização em Metodologia nas Séries Iniciais e Educação Infantil. A especialização foi cursada em universidade localizada em outro Estado. Participa dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Os professores citados cursaram o ensino superior em duas universidades da região. Seis em uma e três em outra. Exceto uma professora, as demais concluíram os estudos universitários há mais de dez anos.

APÊNDICE B: Gabarito das questões relativas aos curtas

O gabarito foi organizado com a finalidade de facilitar a avaliação das respostas dadas às questões utilizadas na implementação da proposta pedagógica. As respostas foram consideradas pela pesquisadora, responsável pela elaboração das questões de acesso e compreensão da obra, com base no conteúdo apresentado pelos curtas, corretas, parcialmente corretas e incorretas.

Curta 1- *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore/ Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*

APÓS A 1ª EXIBIÇÃO:

A- Você gostou do curta? Justifique.

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Reflexão sobre o contato com curtas-metragens.

Objetivo da questão: Verificar a opinião dos estudantes em relação ao gosto por obras cinematográficas/curtas. Aproximar/familiarizar os participantes à obra.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta justificada que indica o gosto ou não pelas obras cinematográficas em questão: 1,0 ponto.

Resposta afirmativa ou negativa sem justificativa: 0,5 ponto.

Outro tipo de resposta: 0 ponto.

B- Consegue identificar o assunto proposto pela animação

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Realização de leitura compreensiva, partindo da leitura fílmica da obra.

Objetivo da questão: Identificar do assunto proposto pelo curta.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta afirmativa, com a devida sustentação: 1 ponto.

Resposta afirmativa, sem sustentação: 0,5 ponto.

Resposta negativa, com sustentação: 0,5 ponto.

Resposta negativa, sem sustentação: 0 ponto.

1) Sim. Leitura.

2) Não. Justificou adequadamente a razão que impossibilitou a identificação do assunto proposto pela obra.

C- Pode-se dizer que esse curta ensina algo? Se afirmativo, o quê?

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Identificação do tema abordado pela obra.

Objetivo da questão: Verificar o acesso à compreensão da obra.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta afirmativa, com justificativa: 1,0 ponto.

Resposta afirmativa, sem justificativa: 0,5 ponto.

Resposta negativa, com justificativa: 0,5 ponto.

Resposta negativa: 0 ponto.

1) Sim. A leitura transforma a vida do indivíduo.

2) Não. Justificou adequadamente, utilizando argumentos que sustente a resposta, embora negativa.

D- O que achou do desenrolar da trama?

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Verificação da hipótese inicial; análise do desfecho.

Objetivo da questão: Analisar, a partir da leitura fílmica, o desfecho da obra e posicionar-se.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Estabeleceu relação entre ideia inicial e final, no que diz respeito à mensagem de que ler é importante, de que os livros ganham vida à medida que são lidos, que circulam: 1,0 ponto.

Fez análise somente do desfecho, sem relacionar com a hipótese inicial: 0,5 ponto.

Recontou o desfecho, sem discuti-lo: 0 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

DURANTE A 2ª EXIBIÇÃO:

A- Qual é o título da obra?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Localização/tradução do título da obra.

Objetivo da questão: Identificar o título do curta.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore: 1,0 ponto.

Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore: 1,0 ponto.

Outra resposta: 0 ponto.

B- Foi difícil saber qual o título da animação?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação do título da obra.

Objetivo da questão: Verificar a necessidade/importância da tradução.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Sim, com a devida sustentação: 1,0 ponto.

Não, com a devida sustentação: 1,0 ponto.

Sim ou não sem argumentação: 0,5 ponto.

Outra resposta: 0 ponto.

C- O que facilitaria a compreensão do título?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Tradução do título.

Objetivo da questão: Verificar a necessidade da tradução interlingual/legenda.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Para auxiliar a compreensão, seria necessária a presença da legenda: 1,0 ponto.

Que o título estivesse em português: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

APÓS A 2ª EXIBIÇÃO:

A- Na aula passada, depois de ter assistido ao filme pela primeira vez, você respondeu a pergunta: O que achou do desenrolar da trama? Agora que você assistiu ao filme pela segunda vez, você deseja mudar a resposta?

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Verificação da hipótese inicial; análise do desfecho.

Objetivo da questão: Possibilitar, através da Devolutiva, a retomada/modificação da resposta, no que diz respeito à análise do desfecho da obra.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Na devolutiva, acrescentou informações à primeira resposta, estabelecendo relação entre ideia inicial e final, no que diz respeito à mensagem de que ler é importante, de que os livros ganham vida à medida que são lidos, que circulam: 1,0 ponto.

Na Devolutiva, modificou a resposta, entretanto, não estabeleceu relação com a hipótese inicial, tampouco se posicionou diante da análise: 0,5 ponto.

Outras respostas para a Devolutiva: 0 ponto.

B- Que outro título seria possível a essa animação?

Análise da questão:

Tarefa de leitura fílmica: Compreensão adequada e suficiente da obra.

Objetivo da questão: Verificar se houve compreensão da temática do filme.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Títulos voltados à leitura: 1,0 ponto.

Títulos que contemplam a relação entre indivíduo e leitura: 1,0 ponto.

Títulos contemplam a possibilidade de os livros ganharem vida ao serem lidos: 0,5 ponto.

Títulos que não estabelecem relação com a temática do filme: 0 ponto.

ANTES DA 1ª EXIBIÇÃO:

A- Qual é a mensagem final do curta?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Acesso e compreensão da obra

Objetivo da questão: Verificar se houve compreensão da temática do filme.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas que abordam o valor da amizade, a determinação, a solidariedade, a sabedoria e a bondade: 1,0 ponto.

Respostas que afirmam que Ragu estava pronto para ser um mestre: 1,0 ponto.

Respostas que relatam a amizade entre os personagens: 0,5 pontos.

Respostas que resumem a cena final: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

B- É possível dizer que alguma cena traga em discussão alguns valores? Se afirmativo, quais e na figura de quem?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Interpretação.

Objetivo da questão: Identificar a ideia de valores abordada pela curta.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas afirmativas que justificam a presença de valores como: amizade, solidariedade, respeito, amor, bondade, na figura de Ragu: 1,0 ponto.

Respostas que citam os valores: amizade, solidariedade, respeito, amor, bondade sem identificar o personagem: 0,5 ponto.

Respostas negativas: 0 ponto.

C- Partindo do pressuposto de que os valores norteiam a conduta humana, como você descreve a decisão de Ragu?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Reflexão e análise da mensagem fílmica.

Objetivo da questão: Analisar criticamente a temática do abra.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas:

- 1) Adequada, respostas que expliquem que a decisão de Ragu está pautada em valores como a bondade, a amizade, a solidariedade: 1,0 ponto.
- 2) Adequada, respostas que parafraseiam a cena final: 1,0 ponto.
- 3) Parcialmente adequada: Resumo da cena final: 0,5 ponto.
- 4) Inadequada, respostas que não contemplem, de alguma forma, a decisão de Ragu: 0 ponto.

D- Que elementos favorecem a compreensão da obra?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação de elementos facilitadores.

Objetivo da questão: Identificar elementos que contribuem para a interpretação da obra.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas que citam elementos como: título, legenda, texto curto, som, imagens, desfecho: 1,0 ponto.

Resposta que citam um ou dois elementos: 0,5 ponto.

Outra resposta: 0 ponto.

APÓS A 2ª EXIBIÇÃO:

Por favor, registre o que você considera importante sobre o curta a que assistiu, inclusive, registre aquilo que se refere à sua capacidade ou não de compreender o texto fílmico em questão.

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Análise e compreensão.

Objetivo da questão: Registrar aspectos voltados à capacidade e alcance da compreensão da obra fílmica.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas que apontam possíveis dificuldades/facilidades no que diz respeito à compreensão da obra, desde que seguidas de argumentação: 1,0 ponto.

Resposta que apontam possíveis dificuldades/facilidades no que diz respeito à compreensão da obra, sem argumentação: 0,5 ponto.

Outra resposta: 0 ponto.

Curta 3- *Dead End/ Batman sem saída.*

APÓS A 1ª EXIBIÇÃO:

A- Sobre o que é o curta?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação do assunto da obra.

Objetivo da questão: Identificar informação acerca da narrativa.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas que afirmam que se trata de uma narrativa cujos personagens são: Batman, um super-herói, Coringa, o vilão, Alien e Predadores, personagens de outras obras cinematográficas: 1,0 ponto.

Respostas que afirmam que é sobre Batman e Coringa: 1,0 ponto.

Respostas que afirmam que é sobre Batman: 0,5 ponto.

Respostas que resumem a narrativa: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

B- Que história ele/curta narra a respeito de Batman?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da narrativa.

Objetivo da questão: Compreender/identificar a narrativa fílmica.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas que sugerem que Batman, o super-herói, salvará Gotham City da perversidade de Coringa: 1,0 ponto.

Respostas que narram a luta entre Batman e Coringa, cujos argumentos estejam voltados à luta entre herói e vilão: 1,0 ponto.

Respostas que simplesmente narram a cena em que Batman e Coringa lutam: 0,5 ponto.

Respostas que resumem por completo a narrativa: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

C- Logo que o curta inicia, uma informação é dada sobre um dos personagens. Qual é a informação?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da informação.

Objetivo da questão: Identificar informação referente ao personagem.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: Coringa foge do Asilo Arkham: 1,0 ponto.

Resposta: Batman persegue Coringa que fugiu do Asilo Arkham: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

D- Quem disse que vai solucionar o problema?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da informação.

Objetivo da questão: Identificar a informação inicial.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: O chefe de polícia: 1,0 ponto.

Resposta: A polícia: 1,0 ponto.

Resposta: Batman e a polícia: 0,5 ponto.

Resposta: Batman: 0 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

E- Em que local Coringa estava antes de fugir?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da informação.

Objetivo da questão: Identificar informação sobre um dos personagens.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: Asilo Arkham: 1,0 ponto

Resposta: Cadeia/prisão: 0,5 ponto.

Resposta: Hospício: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

F- Segundo Coringa, por que Batman não o mata?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Interpretação.

Objetivo da questão: Identificar aspectos que contribuem para a interpretação do enredo fílmico.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta: Porque, segundo Coringa, Batman é o seu criador: 1,0 ponto.

Resposta: Porque Batman criou Coringa: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

G- E quem criou Batman, segundo o próprio Batman?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Interpretação.

Objetivo da questão: Identificar aspectos que contribuem para a interpretação do enredo fílmico.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta: Segundo Batman, Coringa é o seu criador: 1,0 ponto.

Resposta: Coringa: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

Curta 4- *La leyenda del espantapajaros/ A lenda do espantalho.*

APÓS A 1ª EXIBIÇÃO:

A- Qual a ideia principal da obra?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Interpretação.

Objetivo da questão: Reconhecer e interpretar a ideia principal presente na narrativa fílmica.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Respostas: adequada, parcialmente adequada, inadequada.

1)Adequada, que evidencia o debate sobre a amizade, a solidão, a aparência: 1,0 ponto.

2)Adequada, que enfatiza a discussão acerca da relação entre os indivíduos: 1,0 ponto.

3)Parcialmente adequada, que discute alguns valores e a relação entre indivíduos, sem argumentação: 0,5 ponto.

4)Parcialmente adequada, que apresenta conteúdo potencialmente temático, sem argumentação: 0,5 ponto.

5)Inadequada, respostas que se desviam da temática: 0 ponto.

B- O que o Espantalho fazia sempre que os pássaros passavam?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificar a informação.

Objetivo da questão: Localizar, a partir da leitura das legendas, a informação solicitada.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: Cumprimentava os corvos: 1,0 ponto.

Resposta: Que expressam a vontade do espantalho em estabelecer contato com os corvos: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

C- Descreva o corvo que caiu próximo aos pés do Espantalho.

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da informação.

Objetivo da questão: Identificar, no texto (paratexto), a informação solicitada.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: cego, faminto e com frio (ou tremendo): 1,0 ponto.

Resposta: apenas cego, ou faminto, ou tremendo: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

D- O que os corvos decidiram fazer em memória à trágica morte do Espantalho?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Identificação da informação.

Objetivo da questão: Identificar, no texto (paratexto), a informação solicitada.

Tipo de questão: Semiaberta.

Pontuação:

Resposta: Os corvos decidiram vestir-se de/em luto. Todos os corvos, em memória ao espantalho, são negros: 1,0 ponto.

Resposta: Os corvos decidiram vestir-se de/em luto: 0,5 ponto.

Resposta: Todos os corvos, em memória ao espantalho, são negros: 0,5 ponto.

Outras respostas: 0 ponto.

E- A leitura das legendas ajudou você a entender a história apresentada neste curta?

Análise da questão:

Tarefa de leitura: Reflexão e avaliação.

Objetivo da questão: Analisar a experiência/contato com a leitura das legendas e posicionar-se.

Tipo de questão: Aberta.

Pontuação:

Resposta afirmativa, com a devida argumentação: 1 ponto.

Resposta negativa, com a devida argumentação: 1 ponto.

Argumentações previstas:

- 1) A legenda possibilitou o entendimento da narração, uma vez que está em língua estrangeira.
- 2) Não possibilitou o entendimento da narração porque não conseguiu ler.

APÊNDICE C: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta 1

Curta 1- *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore)

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	7 pontos
Devolutiva	1 ponto
Total =	8 pontos

Quadro 1: Pontuação obtida nas respostas das Questões e Devolutiva do Curta “*Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*”.

E	Atividade 1					Atividade 2			ΣQ	ΣD
	Qa	Qb	Qc	Qd	Dev	Qa	Qb	Qc		
1	1,0	1,0	1,0	1,0	F	F	F	F	4,0	0,0
2	1,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	2,0	0,5
3	0,5	0,5	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	3,5	0,0
4	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0
5	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	F	F	F	3,5	0,5
6	F	F	F	F	F	F	F	F	0,0	0,0
7	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	1,5	0,5
8	1,0	0,5	1,0	0,5	0,5	0,0	0,5	1,0	4,5	0,5
9	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	1,0	1,0	5,0	0,5
10	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	3,5	1,0
11	1,0	0,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0
12	0,5	0,5	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	3,5	0,5
13	F	F	F	F	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5
14	F	F	F	F	F	F	F	F	0,0	0,0
15	1,0	0,5	1,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	3,5	0,5
16	F	F	F	F	0,0	0,0	0,5	1,0	1,5	0,0
17	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	6,0	1,0
18	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	4,5	0,0
19	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	3,5	1,0
20	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,5	1,0	4,5	0,5
21	1,0	0,5	1,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,0	4,0	0,5

APÊNDICE D: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta 2

Curta 2- *The Monk and the Monkey (O monge e o macaco)*

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	5 pontos
Devolutiva	4 ponto
Total =	9 pontos

Quadro 2: Pontuação obtida na respostas das Questões e Devolutiva do Curta “*O monge e o macaco*”.

E	Atividade 1								Atividade 2	ΣQ	ΣD
	Qa	Dev	Qb	Dev	Qc	Dev	Qd	Dev	Qa		
1	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	1,5	1,5
2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5	4,0	3,5
3	0,5	1,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	1,5	2,0
4	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,0	1,0
5	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	1,5	1,5
6	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	2,5	2,5
7	0,5	0,5	1,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,5	0,5	2,5	2,0
8	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,5	1,0
9	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	3,0
10	1,0	1,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,5	2,0
11	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	2,5	1,5
12	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5
13	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	1,0
14	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	1,5	1,0
15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0
16	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	4,0	3,0
17	1,0	1,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	2,5	2,0
18	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0
19	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	0,0	0,5	1,0	2,5	2,5
20	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	1,5
21	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0

APÊNDICE E: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta 3

Curta 3- *Batman: Dead End (Batman sem saída)*

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	7 pontos
Devolutiva	7 ponto
Total =	14 pontos

Quadro 3: Pontuação obtida na respostas das Questões e Devolutiva do Curta “*Batman sem saída*”.

E	Atividade 1														ΣQ	ΣQ
	Qa	Dev	Qb	Dev	Qc	Dev	Qd	Dev	Qe	Dev	Qf	Dev	Qg	Dev		
1	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	2,5	2,5
2	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3,0	4,0
3	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	2,5	3,5
4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0
5	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	4,5
6	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	0,0	0,0
7	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	4,0	4,5
8	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	3,5	5,0
9	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	4,0	5,0
10	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	6,5	6,0
11	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	2,0	2,5	
12	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,5
13	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	2,0	2,0
14	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,5	3,0	3,0
15	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,5	3,5
16	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	3,5
17	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	4,5	5,0
18	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,5	5,5
19	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	4,0	4,5
20	1,0	1,0	0,0	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3,0	4,5
21	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	3,0	2,5

APÊNDICE F: Resultado das Questões e Devolutiva do Curta 4

Curta 4 - *La leyenda del espantapajaros (lenda do espantalho)*

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	5 pontos
Devolutiva	5 ponto
Total =	10 pontos

Quadro 4: Pontuação obtida na respostas das Questões e Devolutiva do Curta “A lenda do espantalho”.

E	Atividade 1										ΣQ	ΣD
	Qa	Dev	Qb	Dev	Qc	Dev	Qd	Dev	Qe	Dev		
1	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	3,5	3,5
2	0,5	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,0	0,0	3,0	3,5
3	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,0	1,0	3,0	4,0
4	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,0	0,0	3,0	3,0
5	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,5	1,0	3,0	4,5
6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	4,0	4,0
7	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	1,0	1,0	2,0
8	0,0	0,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	3,5	3,5
9	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	1,0	3,0	3,5
10	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	4,5	4,5
11	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,5	1,0	1,5	4,5
12	0,5	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,5	0,5	2,5	4,0
13	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	1,0	1,0	2,0	2,0
14	0,5	0,5	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	3,5	3,0
15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	0,5	1,0
16	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	4,5	4,5
17	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	5,0
18	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	3,5	3,5
19	0,0	1,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	1,5	3,0
20	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	0,5	1,0	3,5	4,0
21	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	1,0	1,0

APÊNDICE G: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 1

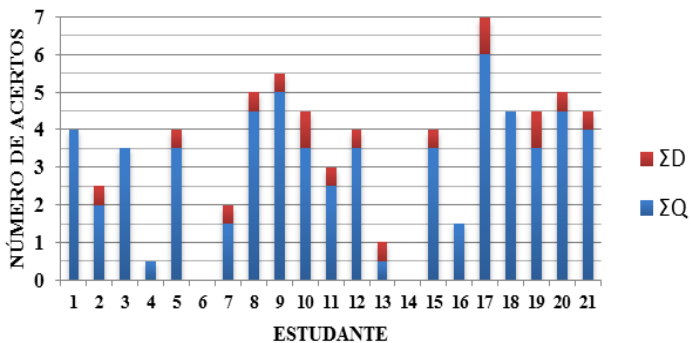
Curta 1 - *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore)

ATIVIDADE APLICADA		PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões		7 pontos
Devolutiva		1 ponto
Total =		8 pontos

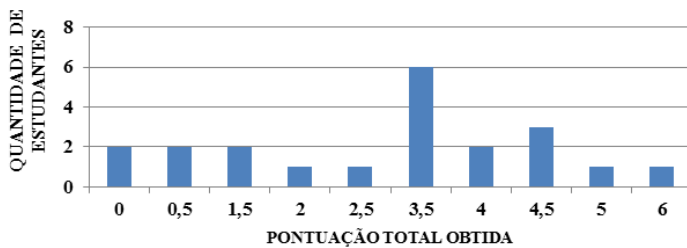
Quadro 5: Síntese do número de acertos nas Questões e Devolutiva do Curta “*Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*”.

E	ΣQ	ΣD	$\Sigma Q + \Sigma D$	Percentual de acerto
1	4,0	0,0	4,0	50,00%
2	2,0	0,5	2,5	31,25%
3	3,5	0,0	3,5	43,75%
4	0,5	0,0	0,5	6,25%
5	3,5	0,5	4,0	50,00%
6	0,0	0,0	0,0	0,00%
7	1,5	0,5	2,0	25,00%
8	4,5	0,5	5,0	62,50%
9	5,0	0,5	5,5	68,75%
10	3,5	1,0	4,5	56,25%
11	2,5	0,5	3,0	37,50%
12	3,5	0,5	4,0	50,00%
13	0,5	0,5	1,0	12,50%
14	0,0	0,0	0,0	0,00%
15	3,5	0,5	4,0	50,00%
16	1,5	0,0	1,5	18,75%
17	6,0	1,0	7,0	87,50%
18	4,5	0,0	4,5	56,25%
19	3,5	1,0	4,5	56,25%
20	4,5	0,5	5,0	62,50%
21	4,0	0,5	4,5	56,25%

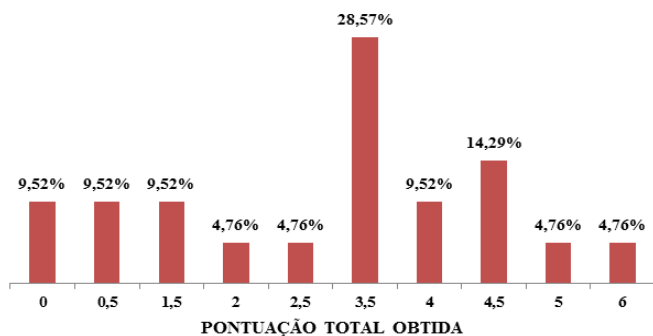
CURTA 1: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES E NA DEVOLUTIVA



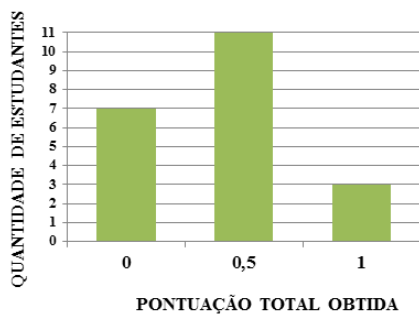
CURTA 1: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES



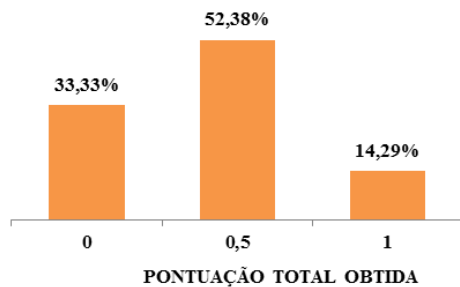
CURTA 1: PERCENTUAL DE ACERTO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES



CURTA 1: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS DA DEVOLUTIVA



CURTA 1: PERCENTUAL DE ACERTO ÀS RESPOSTAS DA DEVOLUTIVA



APÊNDICE H: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 2

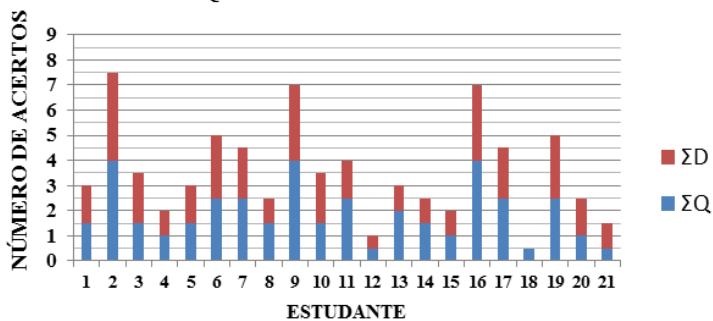
Curta 2 - *The Monk and the Monkey (O monge e o macaco)*

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	5 pontos
Devolutiva	4 ponto
Total =	9 pontos

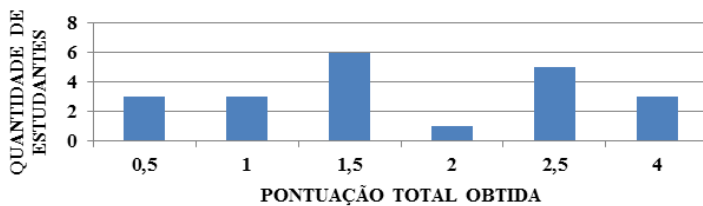
Quadro 6: Síntese do número de acertos nas Questões e Devolutiva do Curta “*O monge e o macaco*”.

E	ΣQ	ΣD	$\Sigma Q + \Sigma D$	Percentual de acerto
1	1,5	1,5	3,0	33,33%
2	4,0	3,5	7,5	83,33%
3	1,5	2,0	3,5	38,89%
4	1,0	1,0	2,0	22,22%
5	1,5	1,5	3,0	33,33%
6	2,5	2,5	5,0	55,56%
7	2,5	2,0	4,5	50,00%
8	1,5	1,0	2,5	27,78%
9	4,0	3,0	7,0	77,78%
10	1,5	2,0	3,5	38,89%
11	2,5	1,5	4,0	44,44%
12	0,5	0,5	1,0	11,11%
13	2,0	1,0	3,0	33,33%
14	1,5	1,0	2,5	27,78%
15	1,0	1,0	2,0	22,22%
16	4,0	3,0	7,0	77,78%
17	2,5	2,0	4,5	50,00%
18	0,5	0,0	0,5	5,56%
19	2,5	2,5	5,0	55,56%
20	1,0	1,5	2,5	27,78%
21	0,5	1,0	1,5	16,67%

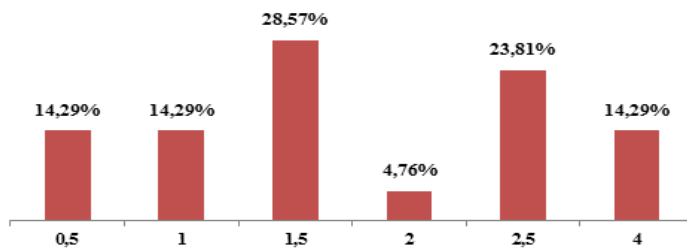
CURTA 2: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES E DEVOLUTIVA

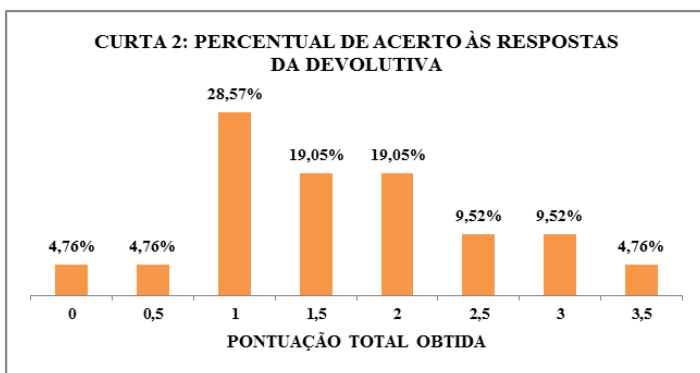
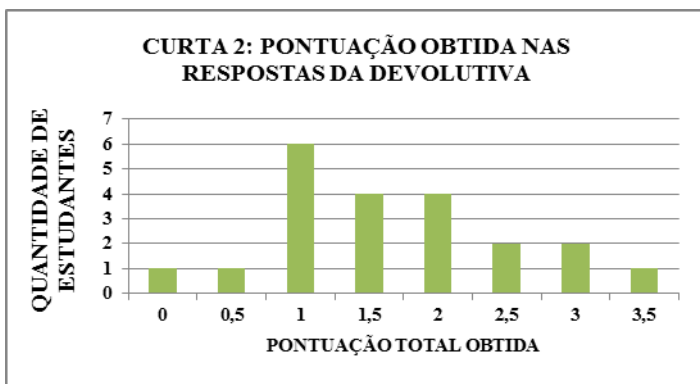


CURTA 2: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES



CURTA 2: PERCENTUAL DE ACERTO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES





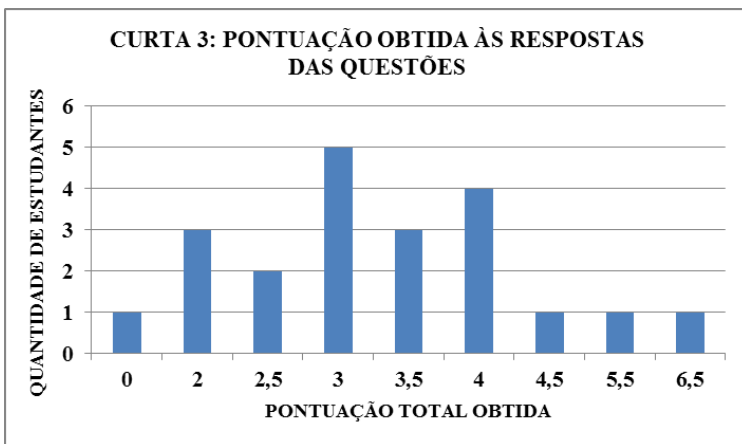
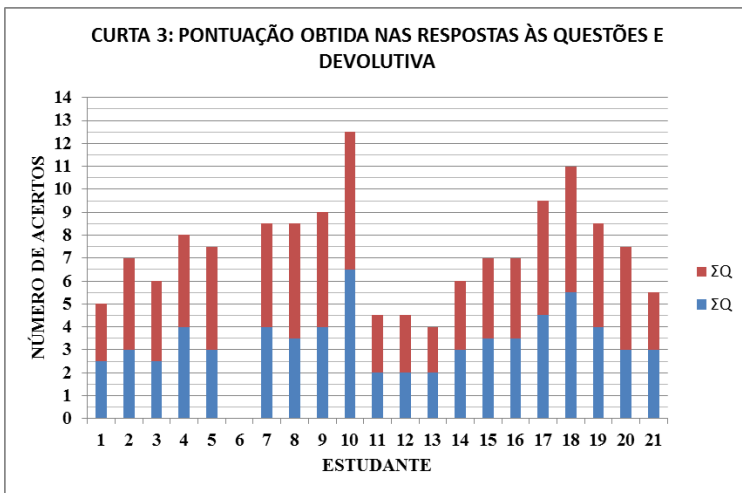
APÊNDICE I: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 3

Curta3 - Batman: Dead End (Batman sem saída)

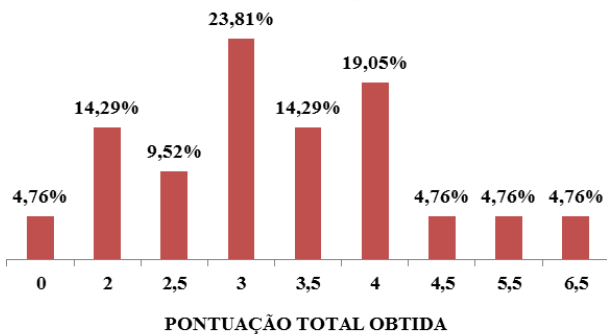
ATIVIDADE APLICADA		PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões		7 pontos
Devolutiva		7 ponto
Total =		14 pontos

Quadro 7: Síntese do número de acertos nas Questões e Devolutiva do Curta “*Batman sem saída*”.

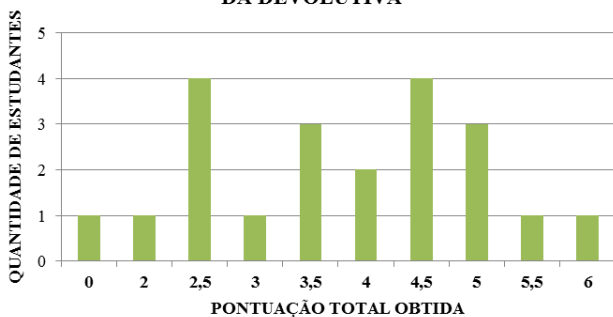
E	ΣQ	ΣD	$\Sigma Q + \Sigma D$	Percentual de acerto
1	2,5	2,5	5,0	35,71%
2	3,0	4,0	7,0	50,00%
3	2,5	3,5	6,0	42,86%
4	4,0	4,0	8,0	57,14%
5	3,0	4,5	7,5	53,57%
6	0,0	0,0	0,0	0,00%
7	4,0	4,5	8,5	60,71%
8	3,5	5,0	8,5	60,71%
9	4,0	5,0	9,0	64,29%
10	6,5	6,0	12,5	89,29%
11	2,0	2,5	4,5	32,14%
12	2,0	2,5	4,5	32,14%
13	2,0	2,0	4,0	28,57%
14	3,0	3,0	6,0	42,86
15	3,5	3,5	7,0	50,00%
16	3,5	3,5	7,0	50,00%
17	4,5	5,0	9,5	67,86%
18	5,5	5,5	11,0	78,57%
19	4,0	4,5	8,5	60,71%
20	3,0	4,5	7,5	53,57%
21	3,0	2,5	5,5	39,29%



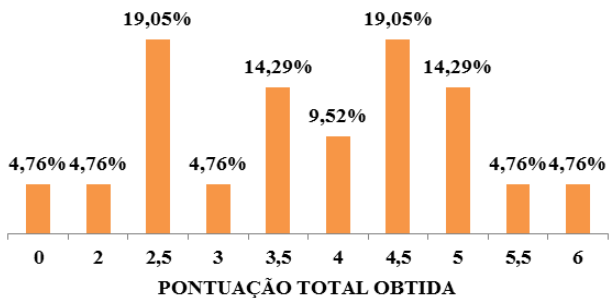
CURTA 3: PERCENTUAL DE ACERTO ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES



CURTA 3: PONTUAÇÃO OBTIDA ÀS RESPOSTAS DA DEVOLUTIVA



CURTA 3: PERCENTUAL DE ACERTO DAS RESPOSTAS E DEVOLUTIVA



APÊNDICE J: Análise gráfica: pontuação obtida nas Questões e Devolutiva do Curta 4

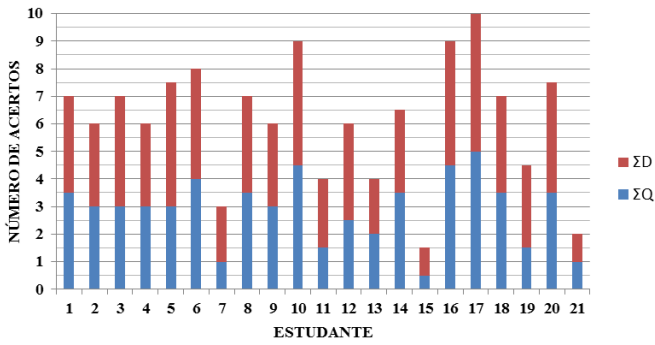
Curta 4 - La leyenda del espantapajaros (A lenda do espantalho)

ATIVIDADE APLICADA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Questões	5 pontos
Devolutiva	5 ponto
Total =	10 pontos

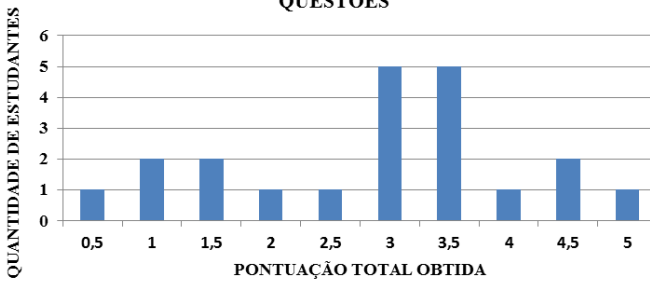
Quadro 8: Síntese do número de acertos nas Questões e Devolutiva do Curta “A lenda do espantalho”.

E	ΣQ	ΣD	$\Sigma Q + \Sigma D$	Percentual de acerto
1	3,5	3,5	7,0	70,00%
2	3,0	3,5	6,5	65,00%
3	3,0	4,0	7,0	70,00%
4	3,0	3,0	6,0	60,00%
5	3,0	4,5	7,5	75,00%
6	4,0	4,0	8,0	80,00%
7	1,0	2,0	3,0	30,00%
8	3,5	3,5	7,0	70,00%
9	3,0	3,5	6,5	65,00%
10	4,5	4,5	9,0	90,00%
11	1,5	3,5	4,5	45,00%
12	2,5	4,0	6,5	65,00%
13	2,0	2,0	4,0	40,00%
14	3,5	3,0	6,5	65,00%
15	0,5	1,0	1,5	15,00%
16	4,5	4,5	9,0	90,00%
17	5,0	5,0	10,0	100,00%
18	3,5	3,5	7,0	70,00%
19	1,5	3,0	4,5	45,00%
20	3,5	4,0	7,5	75,00%
21	1,0	1,0	2,0	20,00%

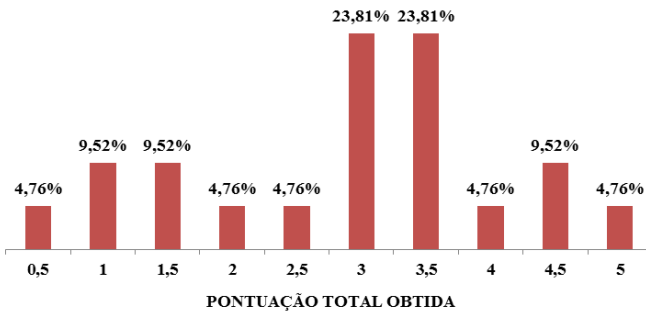
CURTA 4: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES E DEVOLUTIVA

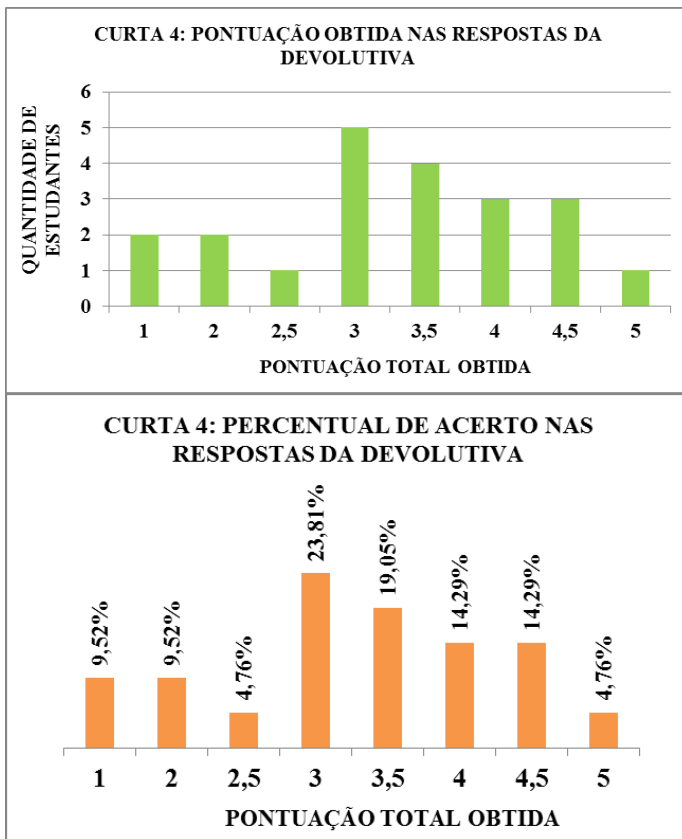


CURTA 4: PONTUAÇÃO OBTIDA NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES



CURTA 4: PERCENTUAL DE ACERTO NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES

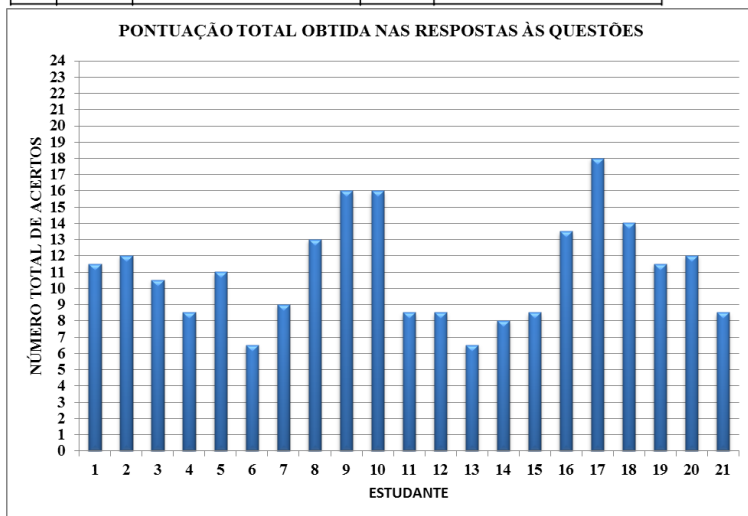


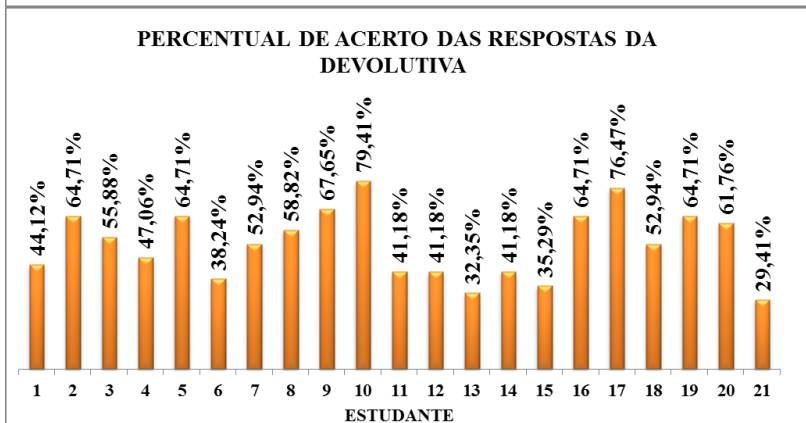
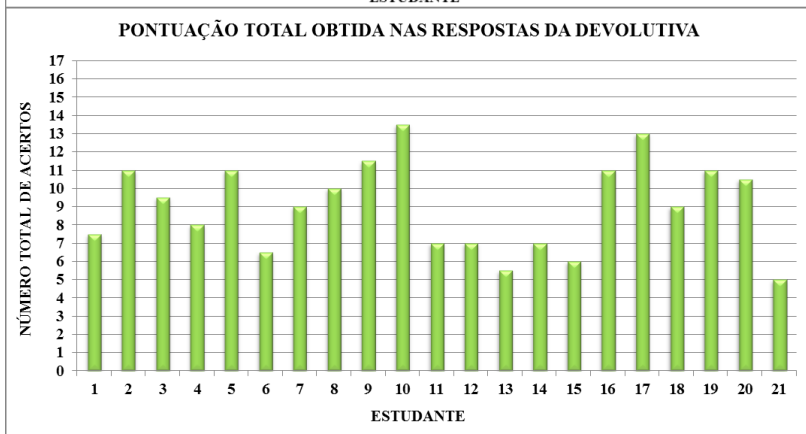
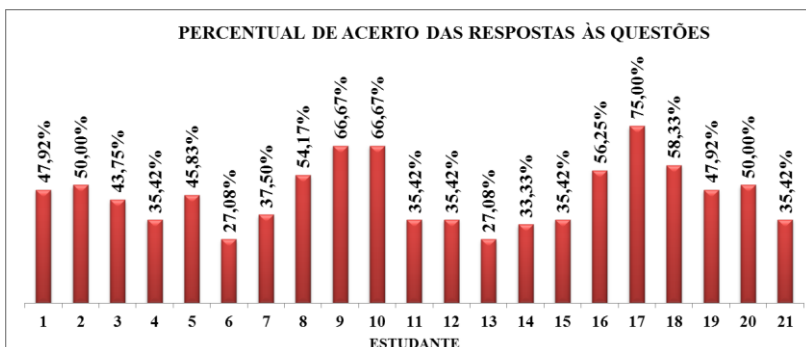


APÊNDICE K: Análise gráfica: síntese final I

Quadro 8: Percentual de acertos nos quatro curtas

E	EQ/24	ÍNDICE DE ACERTO EQ	ΣD/17	ÍNDICE DE ACERTO ΣD
1	11,5	47,92%	7,5	44,12%
2	12,0	50,00%	11,5	67,65%
3	10,5	43,75%	9,5	55,88%
4	8,5	35,42%	8,0	47,06%
5	11,0	45,83%	11,0	64,71%
6	6,5	27,08%	6,5	38,24%
7	9,0	37,50%	9,0	52,94%
8	13,0	54,17%	10,0	58,82%
9	16,0	66,67%	11,5	67,65%
10	16,0	66,67%	13,5	79,41%
11	8,5	35,42%	8,0	47,06%
12	8,5	35,42%	7,5	44,12%
13	6,5	27,08%	5,5	32,35%
14	8,0	33,33%	7,0	41,18%
15	8,5	35,42%	6,0	35,29%
16	13,5	56,25%	11,0	64,71%
17	18,0	75,00%	13,0	76,47%
18	14,0	58,33%	9,0	52,94%
19	11,5	47,92%	11,0	64,71%
20	12,0	50,00%	10,5	61,76%
21	8,5	35,42%	5,0	29,41%





APÊNDICE L: Análise gráfica: síntese final II

Quadro 9: Pontuação final - curtas 1, 2, 3 e 4

E	$\Sigma Q + \Sigma D$ (Curta 1)	$\Sigma Q + \Sigma D$ (Curta 2)	$\Sigma Q + \Sigma D$ (Curta 3)	$\Sigma Q + \Sigma D$ (Curta 4)	Total de acertos
1	4,0	3,0	5,0	7,0	19,0
2	2,5	7,5	7,0	6,5	23,5
3	3,5	3,5	6,0	7,0	20,0
4	0,5	2,0	8,0	6,0	16,5
5	4,0	3,0	7,5	7,5	22,0
6	0,0	5,0	0,0	8,0	13,0
7	2,0	4,5	8,5	3,0	18,0
8	5,0	2,5	8,5	7,0	23,0
9	5,5	7,0	9,0	6,0	27,5
10	4,5	3,5	12,5	9,0	29,5
11	3,0	4,0	4,5	4,5	16,0
12	4,0	1,0	4,5	6,5	16,0
13	1,0	3,0	4,0	4,0	12,0
14	0,0	2,5	6,0	6,5	15,0
15	4,0	2,0	7,0	1,5	14,5
16	1,5	7,0	7,0	9,0	24,5
17	7,0	4,5	9,5	10,0	31,0
18	4,5	0,5	11,0	7,0	23,0
19	4,5	5,0	8,5	4,5	22,5
20	5,0	2,5	7,5	7,5	22,5
21	4,5	1,5	5,5	2,0	13,5

APÊNDICE M: Análise gráfica: síntese final III

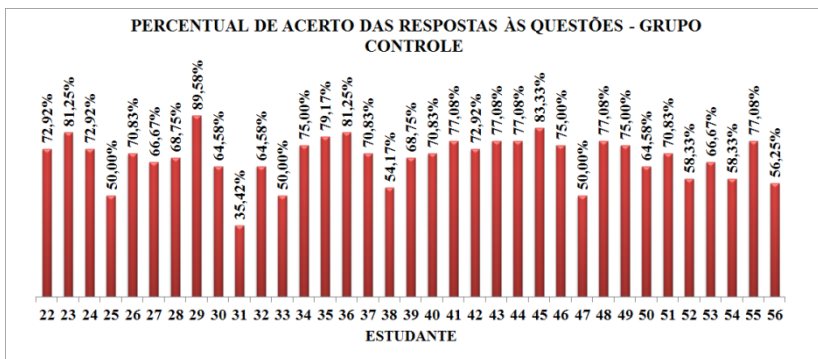
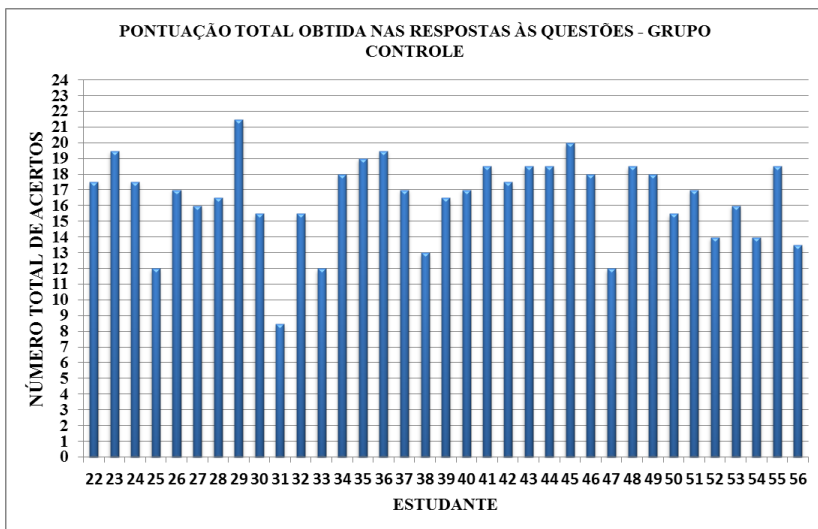
Quadro 10: tabela geral dos dados: curtas 1, 2, 3 e 4

E	Sexo	Idade/2012	Total Pontuação/ 41 pontos
1	F	13	19,0
2	F	11	23,5
3	M	11	20,0
4	F	13	16,5
5	F	13	22,0
6	F	13	13,0
7	M	12	18,0
8	M	11	23,0
9	M	12	27,5
10	F	13	29,5
11	F	13	16,0
12	M	12	16,0
13	M	12	12,0
14	F	12	15,0
15	M	12	14,5
16	M	12	24,5
17	M	12	31,0
18	M	12	23,0
19	M	15	22,5
20	F	12	22,5
21	F	14	13,5

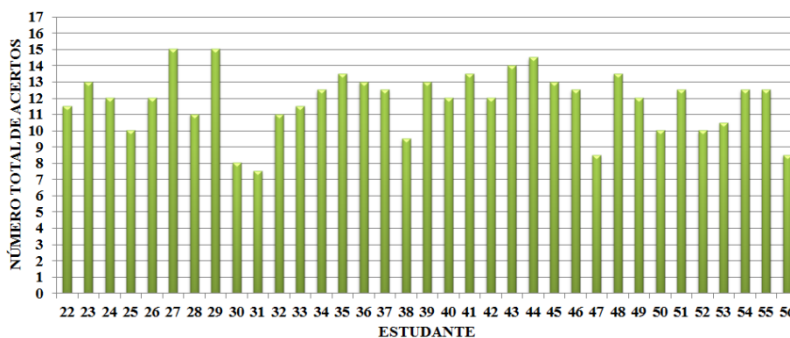
APÊNDICE N: Análise gráfica: Síntese geral

Quadro 11: Grupo Controle

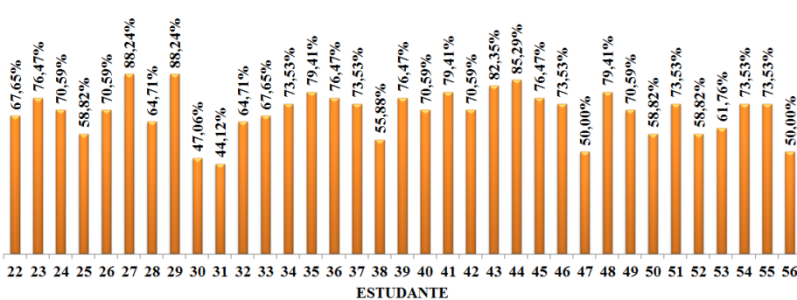
Estudante	Curta 1		Curta 2		Curta 3		Curta 4		Resultado final		Total de acertos
	ΣQ	ΣD	ΣQ	ΣD	ΣQ	ΣD	ΣQ	ΣD	ΣQ	ΣD	ΣQ + ΣD
E 22	5,5	1,0	3,5	3,0	5,0	4,0	3,5	3,5	17,5	11,5	29,0
E 23	6,0	1,0	5,0	3,5	5,0	5,0	3,5	3,5	19,5	13,0	32,5
E 24	6,0	1,0	3,0	2,0	5,5	5,5	3,0	3,5	17,5	12,0	29,5
E 25	3,5	0,5	2,0	2,5	2,5	2,5	4,0	4,5	12,0	10,0	22,0
E 26	4,5	0,5	3,5	2,5	4,5	4,5	4,5	4,5	17,0	12,0	29,0
E 27	4,0	1,0	4,5	4,0	4,0	5,0	3,5	5,0	16,0	15,0	31,0
E 28	4,0	0,5	4,0	4,0	4,0	3,0	2,5	3,5	16,5	11,0	27,5
E 29	6,5	1,0	4,5	4,0	5,5	5,0	5,0	5,0	21,5	15,0	36,6
E 30	6,5	0,5	3,0	2,5	2,5	1,5	3,5	3,5	15,5	8,0	23,5
E 31	2,5	0,0	2,0	3,0	1,5	1,5	2,5	3,0	8,5	7,5	16,0
E 32	4,5	0,5	2,5	2,0	4,0	4,0	4,5	4,5	15,5	11,0	26,5
E 33	2,0	1,0	3,5	2,5	4,0	4,0	2,5	4,0	12,0	11,5	23,5
E 34	5,0	0,0	3,0	2,5	5,5	5,5	4,5	4,5	18,0	12,5	30,5
E 35	5,5	0,5	4,5	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0	19,0	13,5	32,5
E 36	7,0	1,0	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	19,5	13,0	32,5
E 37	5,5	1,0	3,5	2,0	4,0	5,0	4,0	4,5	17,0	12,5	29,5
E 38	4,5	0,5	3,0	3,5	2,0	2,0	3,5	3,5	13,0	9,5	22,5
E 39	4,0	1,0	3,0	3,0	4,5	4,0	5,0	5,0	16,5	13,0	29,5
E 40	4,0	0,5	3,0	2,0	5,5	5,0	4,5	4,5	17,0	12,0	29,0
E 41	5,0	1,0	4,5	3,5	4,0	4,0	5,0	5,0	18,5	13,5	32,5
E 42	5,5	0,5	3,0	2,5	6,0	6,0	3,0	3,0	17,5	12,0	29,5
E 43	4,0	0,5	3,5	2,5	6,0	6,0	5,0	5,0	18,5	14,0	32,5
E 44	3,0	0,0	4,5	3,5	6,0	6,0	5,0	5,0	18,5	14,5	33,0
E 45	6,5	1,0	4,0	3,0	5,0	5,0	4,5	4,0	20,0	13,0	33,0
E 46	6,0	1,0	5,5	3,5	3,0	4,5	3,5	3,5	18,0	12,5	30,5
E 47	3,5	0,5	2,5	1,0	3,5	3,5	2,5	3,5	12,0	8,5	20,5
E 48	5,0	0,5	2,5	2,0	6,0	6,0	5,0	5,0	18,5	13,5	32,0
E 49	6,5	0,5	2,0	1,5	6,0	6,0	3,5	4,0	18,0	12,0	30,0
E 50	6,5	1,0	3,5	3,0	2,5	3,0	3,0	3,0	15,5	10,0	25,5
E 51	7,0	1,0	2,5	2,5	4,5	5,5	3,0	3,5	17,0	12,5	29,5
E 52	5,0	1,0	1,0	0,5	5,0	5,0	3,0	3,5	14,0	10,0	24,0
E 53	6,5	1,0	4,0	3,0	2,0	3,0	3,5	3,5	16,0	10,5	26,5
E 54	3,5	1,0	2,0	2,0	5,0	5,5	3,5	4,0	14,0	12,5	26,5
E 55	6,5	0,5	5,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	18,5	12,5	31,0
E 56	5,5	0,5	2,5	2,5	0,5	0,5	5,0	5,0	13,5	8,5	22,0



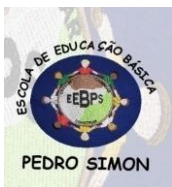
PONTUAÇÃO TOTAL OBTIDA NAS RESPOSTAS À DEVOLUTIVA - GRUPO CONTROLE



PERCENTUAL DE ACERTO DAS RESPOSTAS DA DEVOLUTIVA - GRUPO CONTROLE



ANEXO A: Teste de verificação de desempenho



Estado de Santa Catarina
Secretaria de Desenvolvimento Regional - Araranguá
22ª Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia
764000778790- Escola de Educação Básica Pedro
Simon
E-mail: eebpedro-simon@hotmail.com
Endereço: Rua Pedro Simon, 655 - Centro. Ermo - SC

Tese de verificação de desempenho: 6ª Série

1. Assinale a alternativa correta em relação ao **sujeito**:

- a) () **Sujeito** é o termo da oração que informa de quem ou de que se fala.
- b) () **Sujeito** é o termo da oração que apresenta um verbo.
- c) () **Sujeito** é o termo que apresenta apenas um núcleo.

2. Linguagem não verbal é:

- a) () Falada ou escrita.
- b) () A pintura, a música, a dança, o código de trânsito, os sinais utilizados por surdos, as imagens, etc...
- c) () As pessoas que participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem.

3. Assinale a alternativa na qual a palavra sublinhada é um substantivo:

- a) () Na **feira**, uma senhora vê um agricultor vendendo morangos.
- b) () Os morangos são **maravilhosos**.
- c) () **Os morangos** são bonitos mesmo.

4. Os adjetivos são palavras que qualificam, caracterizam os seres. Sendo assim, indique em qual das frases abaixo a palavra sublinhada é o adjetivo.

- a) () O roteiro do **filme** estava impecável.
- b) () Aquela roupa estava **confortável**.
- c) () As **roupas** dos jovens estavam sujas.

5. Como se diz **Boa Noite**, em inglês, quando nos despedimos de alguém?

- a) () Good morning.
- b) () Good evening.
- c) () Good night.
- d) () Good afternoon.

6. Assinale a alternativa correta em relação ao emprego “verbo to be”:

- a) () I is a girl.
- b) () She are a beautiful girl.
- c) () They are students.
- d) () He am a doctor.

7. Assinale a alternativa em que todas as palavras são membros da family:

- a) () Father, grand father, mother, sister.
- b) () Sister, brother, baby, alligator.
- c) () Mouse, mother, grand mother, baby.
- d) () Grandfather, horse, mother, father.

8. Assinale a alternativa em que há uma palavra “estranha”.

- a) () Passion fruit, Apple, watermelon.
- b) () Green, strawberry, pear.
- c) () Banana, peach, avocado.

9. Qual destas datas está mais próxima de nós?

- () 1990 a.c.
- () 1985 d.c.
- () 90 a.c.

10. O nosso calendário é o:

- () Muçulmano
- () Cristão
- () Judeu

11. Nós estamos no século:

- () XX
- () XIX
- () XXI

12. Formas Naturais são:

- () Edifícios, plantações
- () Planícies, rios
- () Favelas , ruas

13. O responsável pelas mudanças no espaço geográfico é:

- () O ser humano
- () A natureza
- () O terremoto

14. A mata nativa do nosso município era:

- () Mata Araucária
- () Floresta Amazônica
- () Mata Atlântica

15. Coloque **Sim** ou **Não** :

- a) O conjunto dos números naturais é infinito?.....
- b) O antecessor de 0 é número 1?
- c) O zero é o menor número natural?.....
- d) O sucessor de x é $x-1$?.....

16. Escreva o conjunto dos múltiplos de 7:

$M_7 =$

17. Uma escola funciona em dois turnos. No turno matutino há 1407 alunos e no turno vespertino, 1825 alunos. Quantos alunos estudam nesta escola?

18. Se Antônio tem 518 figurinhas e Pedro tem 702, quantas figurinhas Pedro tem a mais que Antônio?

19. Calcule as seguintes operações: (arme e faça a prova real)

- a) $7841 + 3652 + 703 =$
- b) $28794 + 3742 =$
- c) $83411 \times 92 =$
- d) $95436 : 3 =$

20. Podemos afirmar que uma pedra não é um ser vivo? Justifique sua resposta.

21. Complete com: onívoro, carnívoro, herbívoro, quando necessário:

- a) Um ser que se alimenta apenas de plantas.....
- b) Um ser que se alimenta apenas de carne.....
- c) Um ser que se alimenta tanto de plantas como de carne.....

22. Por que, em geral, não é bom para o solo fazer queimadas? Explique sua resposta:

23. Comer bem é comer bastante? Justifique sua resposta:

24. Cite duas razões pelas quais os alimentos são importantes:

25. Qual a importância da água para o nosso corpo? Explique:

ANEXO B: Tabela: Leitura

TABELA: LEITURA/2011						
Estudante	Produz sentido a partir do que lê	Atenção voltada ao código	Não respeita pontuação	Soletra	Dificuldade para interpretar	Nível de leitura
E1		X	X		X	Razoável
E2		X	X		X	Razoável
E3		X	X		X	Baixo
E4		X	X	X	X	Razoável
E1	Transf. 2011		X		X	Bom
E2	Transf. 2011	X	X		X	Baixo
E5		X	X	X	X	Baixo
E6		X	X		X	Razoável
E7					X	Razoável
E8		X	X	X	X	Baixo
E9			X		X	Razoável
E10		X	X		X	Baixo
E11		X	X	X	X	Baixo
E12		X	X		X	Baixo
E3	Desist/2012	X	X	X	X	Baixo
E13		X	X		X	Baixo
E14			X		X	Razoável
E15		X	X		X	Baixo
E16			X		X	Razoável
E17				X	X	Razoável
E18					X	Razoável
E19		X	X		X	Razoável
E20	X				X	Médio
E21		X	X		X	Baixo

ANEXO C: Tabela: Escrita

TABELA: ESCRITA/2011					
Estudante	Não reconhece letras	Troca letras	Letra exageradamente grande	Escreve com dificuldade	Dificuldade para transformar pensamento em escrita
E1		X		X	X
E2					
E3					
E4					
E1	Transf. /2011				
E2	Transf. /2011	X			X
E5					X
E6					
E7					X
E8	X	X			X
E9		X		X	X
E10				X	X
E11		X			
E12		X		X	X
E3	X Desist./2012	X		X	X
E13		X			X
E14					
E15		X			X
E16					
E17		X			
E18			X	X	
E19		X		X	X
E20					
E21	X			X	X

ANEXO D: Tabela: Dados gerais

TABELA: DADOS GERAIS/ 2011						
Estudante	Idade	Série	Apresenta problema emocional	Não se concentra	Portador de necessidade especial	Não tem interesse
E1	12	6ª				
E2	10	6ª				
E3	10	6ª		X		
E4	12	6ª				
E1	14 Transf./2011	6ª				
E2	15 Transf./2011	6ª		X	VISÃO	
E5	12	6ª			AUD/FALA	
E6	12	6ª	X		FALA	
E7	11	6ª			AUD	
E8	10	6ª	X	X	AUD	
E9	11	6ª				
E10	12	6ª		X		X
E11	12	6ª	X			
E12	11	6ª	X			
P3	14 Desist./2012	6ª				
E13	11	6ª				X
E14	11	6ª	X	X		
E15	11	6ª				X
E16	11	6ª		X		X
E17	11	6ª				
E18	11	6ª				
E19	14	6ª	X	X		X
E20	11	6ª				
E21	13	6ª	X			