

ENSINAR A LER É PRECISO

Ana Cláudia de Souza¹
Silvane Daminelli²

Resumo: O objetivo deste estudo experimental foi promover oportunidades para que estudantes de baixo desempenho escolar se aproximassem dos processos de leitura, por meio de um projeto pedagógico com curta-metragens audiovisuais legendados. Os participantes do estudo foram 56 estudantes da antiga 7ª série. Eles foram categorizados de acordo com o seu desempenho escolar geral em dois grupos. O grupo experimental consistiu de 21 estudantes de baixo desempenho, e o grupo controle foi composto por 35 estudantes com desempenho escolar satisfatório. Hipotetizamos que os curta-metragens legendados utilizados no tratamento teriam impacto positivo no desempenho de ambos os grupos, contanto que houvesse ensino significativo, planejado e sistematizado. Os achados da pesquisa indicaram que suportes audiovisuais legendados podem ajudar os estudantes no processo de aprender a ler.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Ensino Fundamental. Audiovisual legendado. Pesquisa experimental na escola. Psicolinguística Aplicada.

THE NEED FOR THE TEACHING OF READING

Abstract: The objective of this experimental study was to promote opportunities for low-performing students to approach reading processes through a pedagogical project with subtitled short films. The participants in this study were 56 seventh-grade students, following the old Brazilian elementary school system. They were categorized according to their general school performance into two groups. The experimental group consisted of 21 students with low school performance, and the control group was composed of 35 with satisfactory school performance. We hypothesized that the subtitled short-films used in the treatment would have a significant positive impact on the performance of both groups, provided that teaching is meaningful, planned, and systematized. The research findings indicated that subtitled audiovisual supply can aid students in learning how to read.

Keywords: Teaching of reading. Elementary school. Subtitled audiovisual. Experimental research in school. Applied Psycholinguistics.

1 Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: ana.claudia.souza@ufsc.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1625164543906424>

2 Doutora em Estudos da Tradução. Professora do Instituto Federal Catarinense. Email: silvane.daminelli@ifc.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955614447441906>

Introdução

Ensinar a ler é preciso. Essa afirmação, revestida de inúmeras roupagens discursivas, é frequentemente encontrada em trabalhos acadêmicos, documentos oficiais que definem políticas públicas e fóruns de discussão na Educação e no Ensino de Línguas. Entretanto, não há índice de pequena ou larga escala que não escancare, há décadas, a insuficiência do trabalho que vimos empreendendo com vistas à formação de leitores no Brasil. Entre as hipóteses que podem ser formuladas estão a distância entre a ciência, fortemente vinculada ao papel das universidades, e o ensino e a sala da educação básica. Pesquisas chegam à escola, mas o fazem a conta-gotas e pela ação de pesquisadores³ e grupos de pesquisa, não por políticas públicas que fomentem tal aproximação, como foi o caso do já não mais ativo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP), que visava à produção acadêmica e à formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área da educação e diretamente vinculadas às escolas. Os documentos normativos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2018), acionam a leitura como competência, habilidades e objeto de conhecimento; entretanto, não se dedicam a fundamentar e orientar aqueles que atuam diretamente com os estudantes, os professores, acerca de como ensinar a ler. Disso resulta que permanecemos em ponto ainda bastante próximo daquele em que estivemos quando da institucionalização da escola no país, ou seja, seguimos não alcançando um dos principais objetivos da educação básica, que é a formação de leitores.

³ Optamos pelo emprego do gênero gramatical não marcado neste texto por razões de natureza linguística, não política. Os substantivos em português têm marcação gênero gramatical, não dispondo de gênero neutro (para maiores esclarecimentos, recomendamos o simpósio de FREITAG; SCHWINDT; RABELO, 2020).

Embora tenha havido políticas voltadas à promoção e financiamento de projetos ligados à alfabetização, ao letramento e à inclusão, tais políticas, quando relativas à educação básica, ainda se voltam principalmente à questão de o estudante ter acesso, frequentar e permanecer na escola. Entretanto, o estar na escola não tem assegurado que a maior parte dos estudantes desenvolva a competência leitora e a escrita, sendo capaz de compreender textos complexos que ultrapassam seu espaço de circulação familiar e cotidiano, e que, tendo aprendido a ler, seja capaz de produzir os textos que desejar nos mais diferentes espaços sociais e com diferentes propósitos. Muitas vezes, o estar na escola também não garante aos estudantes se apropriarem da gama de saberes, nas diversas áreas escolarizadas do conhecimento, que esta experiência deveria proporcionar. Assim, eles não conseguem responder às demandas que lhes são apresentadas e acabam por sucumbir à luta da aprendizagem, acreditando ser seu um problema que lhes foi criado. Não se trata de problema de aprendizagem. Trata-se de política. Trata-se de ensino. E é sobre ensino – especificamente ensino e promoção de leitura – que trataremos neste artigo que reporta pesquisa de doutorado (DAMINELLI, 2014) desenvolvida com estudantes de etapa final do antigo Ensino Fundamental, que era constituído por 8 séries, no período de transição para 9 anos.

Trata-se de pesquisa experimental no campo educacional, desenvolvida no espaço físico da escola, em ambiente construído especificamente para fins de ensino e aprendizagem: a sala de aula e os demais espaços escolares. Foram selecionados, como grupo alvo e experimental do estudo, estudantes da 7ª série considerados pela escola, com base em avaliação pontual de desempenho e histórico escolar, como sujeitos com baixa capacidade de aprendizagem e de baixo desempenho. Por isso e por causa da intenção de realização de trabalho específico e remediativo

com este grupo de estudantes, a escola os agrupou em turma específica, tirando-os do ambiente coletivo e heterogêneo das turmas em que estavam recompondo, assim, as duas turmas de 7º ano: uma com estudantes de desempenho satisfatório; outra com estudantes de desempenho insatisfatório. Dando-se conta do grave equívoco e segregação cometidos, a escola recuou da segmentação, e as turmas voltaram à sua composição mista inicial. Neste momento, entretanto, não somente os estudantes tinham conhecimento do seu insucesso (conhecimento que os acompanhou durante quase todo o Ensino Fundamental), como também seus colegas passaram a saber que a escola sabia quais eram os capazes e os não capazes de aprender. Todo este processo, somado aos reiterados insucessos escolares, afetou negativamente as concepções que os estudantes tinham de si e da sua condição de aprendizagem, como também as relações interpessoais.

Neste contexto, o experimento que reportamos visou responder ao problema sobre se e como é possível ensinar e aprender a ler diante de resultados de aprendizagem insuficientes ao final do Ensino Fundamental. A hipótese geral do estudo é a de que, sim, é possível e é preciso. Entretanto, tal possibilidade só alcança a viabilidade diante de trabalho fundamentado, planejado e sistematizado de ensino de leitura, levando em conta quem são os estudantes, o que se pretende ensinar, o que eles sabem no que diz respeito ao que se pretende ensinar e qual sua condição de aprendizagem quanto, principalmente, aos aspectos afetivos. O objetivo geral desta pesquisa experimental no espaço educacional foi promover a aprendizagem e ensinar leitura no que concerne a aspectos básicos de compreensão do escrito, focalizando a interseção entre o dito explícita e implicitamente e as demais linguagens constitutivas dos textos trabalhados. Para desenvolver a pesquisa colocando os estudantes em contato com a linguagem escrita,

foram selecionados textos audiovisuais estrangeiros legendados curtos – chamados de curta-metragens, e a ação pedagógica se desenvolveu sobre esses textos em três momentos: pré-exibição, exibição e pós-exibição, sempre com possibilidade de retomada e revisão dos processos de compreensão empreendidos, conforme explicitado no método. A escolha por obras audiovisuais se justifica pelas seguintes razões: 1) proximidade ou familiaridade do público-alvo ao texto fílmico, despertando maior interesse dos estudantes e engajamento nas atividades; 2) multimodalidade, possibilitando o apoio e a checagem da compreensão em elementos e informações fílmicas para além da legenda; 3) imposição dos processos de leitura, efeito gerado pela impossibilidade de inibição de processamento da parcela escrita do texto fílmico uma vez que ela está exposta e que há alocação de atenção ao texto como um todo; 4) relevância de textos de modalidades diversas no trabalho escolar. Os objetivos específicos do estudo foram: 1) criar vínculo afetivo entre os estudantes e o texto escrito; 2) promover condições para a compreensão do escrito e o sucesso na realização das atividades pelos estudantes; 3) demonstrar condição de aprendizagem geral (incluindo os estudantes do grupo controle e do experimental), independentemente das avaliações escolares prévias; 4) testar a eficácia do ensino fundamentado, planejado e sistematizado de leitura a partir de curta-metragens audiovisuais legendados; 4) apresentar possibilidade de trabalho efetivo e eficaz com obras fílmicas nos espaços e tempos da sala de aula.

O ensino e a aprendizagem da leitura

O termo leitura carrega consigo inúmeros valores possíveis (BRITTO, 2012) como toda e qualquer outra palavra de conteúdo da língua. Polissemia é um traço inerente ao signo linguístico,

e é por causa disso que é fundamental que circunscrevamos como o termo é tomado neste trabalho, já que, mesmo autores que restringem o uso dele ao universo da escrita, consideram-no a partir de diferentes lentes e o observam de ângulos consideravelmente variados. Os matizes são essenciais à ciência, já que cada pesquisa em particular, pela sua necessidade do recorte que visa à viabilidade, à consistência, à coerência e à relevância, não alcança senão aspecto(s) do fenômeno observado, sendo sempre e invariavelmente parcial. Nesta pesquisa, a lente a partir da qual observamos o fenômeno da leitura é a da Psicolinguística, que nos permite observar do fenômeno as relações cognitivas, metacognitivas e afetivas que se estabelecem entre o indivíduo e o estímulo ao qual ele é exposto em determinado ambiente e condição e com vistas a alcançar determinado objetivo. O indivíduo aqui considerado é o estudante; o estímulo, o texto escrito; o ambiente, o espaço escolar; e o objetivo⁴ é a aprendizagem da leitura. É a partir dos processos de aprendizagem que a Psicolinguística, em especial a Psicolinguística Aplicada, pensa e propõe o ensino. É aí que entra em cena o professor como aquele que planeja, dirige e gerencia explícita e diretamente toda a ação.

Como conceito, leitura é por nós compreendida como um complexo, dinâmico e ativo processo de compreensão de textos escritos, que é desencadeado pelo encontro do leitor e de sua ampla gama de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais com o texto, que, a seu turno, traz consigo outro grande conjunto de conhecimentos e condições (SOUZA, 2012; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019). Tal encontro acontece em situação e condição específicas e é permeado pelos objetivos que tanto leitor quanto o próprio texto trazem

4 Referimo-nos aqui ao objetivo pedagógico, não ao objetivo da leitura (SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019), já que, nesta pesquisa, é no contexto educacional, com vistas ao ensino e à aprendizagem, que nos situamos.

consigo. Por se tratar de leitura (não de escrita), toda a dinamicidade é conferida ao processo pelo leitor. O texto, quando lido (ou no momento da leitura, principalmente quando não se trata de leitura com vistas à revisão – revisão própria da ação de escrever ou revisão realizada por outrem⁵), é estático e se oferece aos malabarismos que o leitor realiza sobre ele. No conceito elaborado para esta pesquisa, o professor entra em cena e constitui uma das pontas do triângulo, em razão do espaço educacional e dos propósitos de aprendizagem que guiam o exercício da atividade de ler.

Considerando esta perspectiva, tomamos as palavras de Costas e Ferreira (2011, p. 218), que delineiam a relativa volatilidade da produção de sentidos com base no escrito, que é o grande objetivo de leitura embora não seja particular a ela, da seguinte forma:

[Compreender é um] 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. 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, que passa pelo social e cultural, é a que considera como se constituem tanto aquele que lê quanto aquele que produz o texto, já que os indivíduos não o são senão no meio e a partir das vivências que têm. Todavia, há que se considerar que o ato de ler em si é individual. Quem encontra o texto é o leitor, ainda que, na escola, em razão da necessidade de ensino, o professor participe deste encontro. A complexidade da questão permite mensurar o quanto é necessário

5 Sobre leitura como parte do processo de escrita ou com vistas à revisão, recomendamos a leitura de Pinto (2016, 2017, 2018).

estretar a relação teoria e prática de ensino na e para a escola. Embora ler, por exemplo, implique decodificar e operar sobre os sentidos básicos do texto, a leitura não pode ser restringida a um técnico, instrumental e focal, assim como não pode ser resumida a um pressuposto, como se aprender a ler fosse um ganho secundário de qualquer outra ação pedagógica, uma espécie de brinde. É também por causa dessa tão arraigada ideia de que saber ler vem de brinde que nossos estudantes seguem não aprendendo. Ler e compreender escapam a esses conceitos e requerem trabalho fundamentado e sistematizado de ensino. Levando em consideração o que a literatura acadêmica tem produzido acerca do tema, não requer esforço concluir que ainda há significativas lacunas entre o fazer pedagógico efetivo e o que se supõe necessário ao ensino da leitura nas salas de aula da educação básica. De nada adiantam as disputas teóricas nas grandes bolhas em que as universidades, por vezes, se mantêm se o que se almeja é, ao fim e ao cabo, que nossas crianças aprendam a ler e a escrever e que, sabendo ler e escrever, ganhem condições de fazer suas escolhas e não dependam cegamente do que outros (aqueles que efetivamente leem) lhes apresentam. Mafalda, do saudoso e brilhante Quino, ilustra claramente o que desejamos expressar, quando, em um dos seus quadros, diz ao amigo Felipe “Vivir sin leer es peligroso, te obliga a creer en lo que te digan” (GIGENA, 2020⁶).

Leitura se ensina, e é da escola a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento desta competência. Leitura se ensina, porque saber ler implica operar sobre um texto cujo registro ocorre em um sistema

6 A parcela verbal do quadro da Mafalda reportada neste texto é atribuída a Quino e pode ser encontrada facilmente em muitos sítios da internet, acompanhada de sua parcela imagética. Entretanto, nem o quadro completo nem a parcela verbal estão publicados nas obras “Mafalda inedita” (QUINO; WALGER, 2000) e “Toda Mafalda” (QUINO, 2010). Por isso, nossa opção foi aqui citá-la a partir do Jornal La Nación, em matéria publicada em 30 de setembro de 2020, quando da morte de Quino.

de notação não natural e não motivado. Não há nada nos símbolos que usamos para escrever – as letras – que os possa relacionar aos sentidos que se pretende veicular, sentidos esses que, por meio da leitura, se busca acessar. É da relação entre os conhecimentos relevantes de que o leitor dispõe e aciona com o que provém do texto escrito, que é invariavelmente codificado em um sistema secundário, que o processo de compreensão do escrito ocorre, dependendo dos propósitos que o leitor tem e da condição na qual ele está. Cabe à escola o ensino deste conjunto de habilidades que é a competência leitora, por se tratar de objeto que exige conhecimento especializado para o seu manuseio e análise e para o empreendimento da aprendizagem. Não basta ser leitor para ensinar a ler, ainda que ser leitor seja condição *sine qua non* para ensinar leitura. É preciso conhecer profunda e consistentemente: 1) como o sistema de escrita de determinada língua se organiza e funciona, 2) como, do uso desse sistema, os textos se constituem e 3) como se aprende este tipo de conhecimento específico para que se possa implementar projeto ou programa de ensino eficiente e eficaz. Segundo Soares (2010), a escola automatiza as atividades de leitura, de modo que as práticas e os eventos escolares diferem das práticas e eventos sociais dos quais a leitura e a escrita fazem parte.

Ao pensar na formação do leitor, há que se pensar no papel do professor como aquele que promove, dirige, instrui e medeia a aprendizagem da leitura. Quando se trata de ensino, a relação do aprendiz com o objeto de conhecimento se dá pelo intermédio e pela ação deliberada do professor. Para Ruddell e Unrau (1994) e Heinig (2019), o leitor se constitui das suas experiências, crenças conhecimentos prévios, condições afetivas e cognitivas. O professor, como aquele que participa e age sobre a aprendizagem por meio do ensino, é um fundamental coparticipante da produção de sentidos de textos escritos em

sala de aula. A negociação para a produção de sentidos acontece pelo engajamento do estudante, realizado pelos movimentos do professor, em um processo cooperativo, em ambiente de ensino e aprendizagem. Neste processo, não é função do professor fornecer as respostas, mas levar o estudante a construí-las, ação esta que buscamos realizar na proposta didática que implementamos nesta pesquisa.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura implica também aspectos além daqueles que dizem respeito às competências (meta)cognitivas e discursivas. Thums (1999) defende que, para aprender a ler, o estudante deve estar envolvido no processo, assim como deve estar o professor para ensinar. Assumindo o que dizem Thums (1999) e Leite (2011, 2018), a aprendizagem é, portanto, resultado de um conjunto de aspectos, dos quais a afetividade é inseparável. Nesta perspectiva, para construir um contexto favorável à aprendizagem, estudante e professor devem estar plena, afetiva e ativamente envolvidos. Segundo Heinig (2019, p. 117-118), no que diz respeito particularmente ao professor:

Além das condições afetivas, existem as cognitivas que consistem no conhecimento do processo de construção de sentidos do leitor, o que leva à negociação em sala de aula. Assim como já discutido no caso do leitor, também o professor mobiliza os conhecimentos declarativo, processual e condicional. Para a sua ação didática, o trabalho docente envolve outros aspectos, entre eles: a) conhecimento de leitura e áreas de conteúdo, o qual é adquirido em experiências acadêmicas aliadas ao conhecimento pessoal e de mundo, o que pode ser exemplificado pelas formas como se lê um texto narrativo e um expositivo; b) estratégias de ensino que dizem respeito a saber selecionar, observar e analisar as estratégias usadas; c) estratégias metacognitivas das quais o professor lança mão para orientar o aluno na leitura do texto, chamando atenção, por exemplo, para recursos linguísticos e formas de escrever do autor e os sentidos decorrentes disso; d) conhecimento pessoal e de mundo, os quais são adquiridos fora da escola e diferem dos conhecimentos acadêmicos. Entre os resultados da tomada de decisão instrucional, estão a percepção do professor sobre as compreensões dos leitores e as próprias compreensões do professor e suas novas

tomadas de decisão para a ação pedagógica.

Tomamos os dizeres de Heinig, porque, em grande medida, eles sintetizam a perspectiva a partir da qual foi desenvolvida a proposta pedagógica que implementamos na pesquisa relatada neste artigo. Especificamente para este trabalho e considerando a realidade sobre a qual pretendíamos agir, o projeto de ensino de leitura foi desenvolvido de modo a proporcionar aos estudantes o contato com textos que lhes fossem ao mesmo tempo familiar quanto à linguagem empregada e não familiar quanto a um dos elementos que estavam justamente no foco de interesse do ensino: a parcela escrita dos textos. Para que os estudantes tivessem garantida a possibilidade de sucesso nas tarefas propostas – fator fundamental aos processos de aprendizagem (HATTIE, 2017) – foram selecionados textos cuja constituição é multissemiótica. O trabalho foi desenvolvido, portanto, a partir de textos cinematográficos estrangeiros legendados, de sorte a criar condições prévias para que os estudantes – os quais são reconhecidos e se reconhecem, infelizmente, pelo insucesso escolar – pudessem lançar mão de estratégias e inferências pautadas nas imagens em movimento do texto fílmico, de modo a alcançar alguma produção de sentido relevante e coerente.

O texto-base é o fílmico legendado, que, da mesma forma que o texto verbal impresso ou digital, requer um leitor, pois nele há também a parcela escrita, que precisa ser lida para que a obra, a depender do seu teor, possa ser compreendida, além da linguagem verbal oral estrangeira e desconhecida, dos sons, movimentos, imagens. Diante deste tipo de texto, a produção de sentidos pode se tornar ainda mais complexa, exigindo que o leitor processe simultaneamente diferentes fontes de informação. Mas pode também, a despeito da complexidade, se tornar possível, porque o estudante tem a chance de, não alcançando as

legendas, tentar apoiar a compreensão em outros elementos que o próprio texto lhe oferece, até o ponto em que, tendo aprendido a ler as legendas, passa a automaticamente operar com todas as informações textuais para a sua compreensão.

Assim, um dos aspectos que precisam ser considerados quando da proposta de implementação de projeto de ensino de leitura que toma como estímulo textos audiovisuais legendados, é o impacto sobre o processamento da informação. O processamento em leitura já é, por si, de alta demanda cognitiva e, quando este processamento é requerido simultaneamente ao processamento de outras linguagens, a exemplo do que ocorre com os audiovisuais legendados, há o risco de sobrecarga da memória de trabalho e da atenção, o que pode afetar todo o processamento e, conseqüentemente, o desempenho e a aprendizagem (SOUZA, 2004; BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011; PROCAILO, 2017). Entretanto, há que se considerar que o interesse e o envolvimento com a tarefa também são fatores que interferem no processamento e que o acesso a diferentes fontes de informação em torno de um mesmo objeto podem ser facilitadores do processo e fomentar a aprendizagem, contanto que se desenvolvam estratégias para tal (SOUZA, 2004). No audiovisual legendado, há duas grandes fontes de informação, uma visual e outra sonora. Ambas se caracterizam por terem elementos linguísticos e não linguísticos. Essas fontes de informação, todavia, são parcialmente redundantes: ou se complementam, ou expressam o mesmo conteúdo de maneira diferente (D'YDEWALLE; GIELEN, 1992). É exatamente este o aspecto que justifica a seleção das obras audiovisuais legendadas para a pesquisa ora apresentada. Se o que desejamos é aproximar os estudantes da linguagem escrita de sorte a criar condições para ensiná-los a ler, é preciso que selecionemos textos aos quais estes mesmos estudantes tenham condição de acesso

desde as etapas iniciais do ensino. Assim, evita-se o risco de repetir insucessos. Nas obras legendadas, a parcela escrita não constitui por si só um texto. Ela é elemento de um texto maior e mais complexo, cujos constituintes oferecem conteúdos a que é possível ter acesso, mesmo que parcial, a despeito das dificuldades iniciais que possam surgir com a leitura da legenda.

Nossa proposta está vinculada à discussão em torno da educação inclusiva, em projetos cujas finalidades se centram em diminuir a marginalização. Contudo, as políticas educacionais ainda 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 (MORAIS, 2014). Buscamos, por meio da proposta em questão, a aproximação de estudantes com baixo desempenho escolar a textos multissemióticos que tenham a escrita como elemento constitutivo, de modo a, afetiva e efetivamente, aproximá-los de uma aprendizagem significativa.

Método

A Psicolinguística, por nós assumida como uma subárea da ciência linguística, constitui-se como uma ciência multidisciplinar e, por isso, é de interesse de outras áreas do conhecimento desde sua germinação e nascimento, tendo como amplo objeto de interesse as relações entre a linguagem, mais particularmente a língua, e os alicerces psicológicos e neurológicos que a sustentam. Segundo Pinto (2019), conforme a terceira escola da Psicolinguística, constituída no início dos anos 70 e presente na base das pesquisas que desenvolvemos atualmente, os estudos psicolinguísticos contemplam a investigação desde a aquisição da linguagem pela criança até o seu funcionamento no indivíduo adulto com todo o seu alcance, tanto na modalidade primária quanto na secundária. É

sobre a modalidade secundária que a pesquisa ora reportada se debruça, tratando exclusivamente de aspectos de aprendizagem e ensino de leitura a estudantes de baixo desempenho escolar em fase final do Ensino Fundamental de 8 anos.

Pinto, no mesmo texto supracitado, esclarece que a Psicolinguística possui índole explicativa e se apoia no método experimental para desenvolver seus estudos. Este é o método ao qual o presente estudo recorre a fim de responder ao problema que se coloca: Sendo possível ensinar e aprender a ler diante de resultados de aprendizagem insuficientes ao final do Ensino Fundamental, como fazê-lo? Trata-se de pesquisa experimental, conforme explicitada por Abbuhl, Gass e Mackey (2013) e Kaiser (2013), realizada com dois grupos de estudantes da antiga 7ª série – tomada à época da coleta de dados como equivalente ao 8º ano – do Ensino Fundamental, de escola básica pública estadual do sul do estado de Santa Catarina. Considera-se a afiliação desta pesquisa à Psicolinguística Aplicada em razão de sua direta inserção no espaço escolar e atuação sobre os processos de aprendizagem de leitura dos participantes envolvidos, o que inclui aqueles do grupo controle. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 06999113.8.0000.0121, e foi aprovado conforme Parecer 364.783, de 19 de agosto de 2013.

Participaram do estudo 56 estudantes da antiga matriz curricular do Ensino Fundamental, que foi alterada gradativamente (Resolução 3/CNE/2005), tendo implicações sobre as turmas que cursavam este nível de ensino à época. Uma das implicações envolveu a aprovação escolar automática dos estudantes, independentemente do desempenho aferido nas disciplinas. Do total de participantes, 21 constituem o grupo experimental do estudo, por terem sido considerados pela

escola como estudantes de baixo desempenho e de baixa condição de aprendizagem. Os demais 35 estudantes compuseram o grupo controle. Nenhum dos estudantes reportou ter experiências ou conhecimentos em língua estrangeira (inglês e espanhol) para além do trabalhado pela escola. Ambos os grupos receberam igual tratamento em todas as fases da pesquisa e foram atendidos em duas classes escolares mistas, uma matutina e outra vespertina. A organização das classes manteve a sala de aula conforme organizada pela escola, havendo em cada classe, portanto, estudantes do grupo controle e do grupo experimental, identificados somente pelas pesquisadoras.

A caracterização dos grupos em experimental e controle se justifica porque, no ambiente escolar, os participantes foram categorizados distintamente em grupos: um sem condição de aprendizagem (experimental), outro com condição de aprendizagem (controle). A diferença reside entre os grupos, não se tratando, portanto, de diferença de tratamento pedagógico, uma vez que o que se queria observar era a condição de aprendizagem e o desempenho do grupo experimental diante do desenvolvimento da proposta de ensino. Para tanto, era fundamental que se tivesse um grupo de contraste, aqui denominado grupo controle, como o fazem as pesquisas experimentais.

O contato principal com os estudantes aconteceu em três fases: pré-intervenção, intervenção pedagógica e pós-intervenção. Na fase de pré-intervenção, foram coletados dados de desempenho escolar dos estudantes, assim como foi aplicado questionário para identificar o seu perfil social e familiar (GRAY, 2012). Ainda na fase pré-intervenção, tendo levantado o perfil dos professores das classes e da equipe pedagógica da escola, foi realizada entrevista com estes grupos, com vistas a conhecer suas perspectivas em relação aos estudantes com os quais trabalharíamos. A fase de intervenção, por sua vez, ocorreu em oito

encontros – dois a cada semana – com cada uma das classes, organizados a partir do trabalho com quatro curta-metragens legendados que serão descritos a seguir. Dois encontros foram destinados ao trabalho com cada uma das obras, respeitando sempre a seguinte organização:

Quadro 1: Fase de intervenção: coleta de dados com cada texto.

Primeiro encontro	Segundo encontro
1) Acionamento de conhecimento prévio (atividade oral) e preparação para a exibição da obra, denominada atividade de pré-leitura, já que o alvo estava na leitura da parcela escrita das obras exibidas;	1) Segunda exibição da obra, com possibilidade de tomada de notas;
2) Exibição da obra fílmica – uma ou duas vezes, a depender do desejo dos estudantes;	2) Revisão das respostas, pelos estudantes (devolutiva);
3) Compreensão da obra. Esta fase contava com questões de compreensão respondidas individualmente e por escrito.	3) Protocolo verbal em grupo.

Fonte: As autoras.

Quanto à pós-intervenção, ela foi realizada por meio do deslocamento dos estudantes a um cineclube e a uma sala de cinema, a fim de que eles pudessem assistir a longa-metragens legendados em dimensão, tela e espaço próprios, conforme será descrito na seção 5.

Os dados obtidos dos estudantes e considerados para análise foram aqueles decorrentes das respostas às questões de compreensão, das devolutivas e de protocolos verbais realizados em grupo. As questões de compreensão seguiram o proposto por Marcuschi (1996) e Souza (2004). A devolutiva seguiu os princípios abordados em Peixoto (1988) e Freitas (2002). E os protocolos verbais, aplicados sempre ao final do segundo encontro da semana, com vistas a acessar a percepção dos estudantes em relação a cada obra e autopercepção relativa à compreensão, seguiram o que descrevem Zanotto (1997), Nardi (1999), Tomitch (2007) e Souza e Rodrigues (2008). Todo o processo de interação e intervenção com os estudantes e de coleta de dados foi previamente pilotado com turma semelhante às classes envolvidas na investigação, e o procedimento foi ajustado conforme indicações obtidas nesta etapa prévia de pilotagem.

Os curta-metragens selecionados respeitam critérios como faixa-etária, gostos e interesses, capacidade leitora (tendo por base os diagnósticos escolares), espaço de circulação e duração do audiovisual. As seguintes obras, todas disponíveis no *Youtube*⁷, fizeram parte da etapa de intervenção na seguinte ordem:

- 1) Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris LessMore (2011);
- 2) O monge e o macaco (2010);
- 3) Batman sem saída (2003);
- 4) A lenda do espantalho (2005).

Optamos por apresentar primeiro *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*, de 15min e 07seg, porque se trata de um filme sem legenda já que não há falas na obra. Isso a torna propícia para a primeira fase da intervenção, pois a intenção é também familiarizar os estudantes com a atividade e não causar estranhamento quanto à dificuldade que a legenda poderia impor, por antecipação. *O monge e o macaco*, com 04min e 27seg de duração, participou da

⁷ As obras podem ser acessadas, respectivamente, por meio dos seguintes links: <http://www.youtube.com/watch?v=zllJqbMAa9Y>, <http://www.youtube.com/watch?v=0twYQY7H7nU>, <http://www.youtube.com/watch?v=E6-Agp28h6s> e <http://www.youtube.com/watch?v=46ZMXOV7OhU>.

segunda fase ou semana, por apresentar narrativa simples e com desfecho presumível, poucas falas e, conseqüentemente, poucas legendas. Na terceira semana, foi exibido o curta *Batman sem saída*, com 8min e 04seg. Esta decisão se justifica pelo fato de, neste curta, haver a exigência de leitura da legenda, a fim de compreender o desfecho do texto fílmico. Na quarta semana, por fim, o curta trabalhado foi *A lenda do espantalho*, com duração de 10min e 12seg, por apresentar maior volume de falas, o que resulta em maior quantidade de legenda a ser lida.

Os dados, de natureza mista, foram analisados conforme o que segue. A avaliação das questões às respostas de compreensão respeitou um gabarito, podendo alcançar pontuação 0, 0,5 ou 1 por questão. O mesmo critério foi adotado para a devolutiva, uma vez que a atividade consistia em retomar, a partir da segunda exibição do texto fílmico, as respostas e reavaliar a necessidade de revisão, modificação, reorganização, cortes e acréscimos. O número de questões foi elaborado de modo a respeitar a obra, seu conteúdo e suas legendas. Por curta, o número variou de 5 a 7 questões, algumas das quais foram retomadas na devolutiva, totalizando 44 questões. O número total de questões retomadas na devolutiva foi igual a 17. Do montante geral de questões, 41 foram avaliadas, porque 3 questões eram relativas ao contexto da obra, não a sua compreensão. Quanto à verbalização oral (protocolos verbais), todas gravadas para posterior acesso e transcrição, não foi atribuída pontuação, optando-se por analisar qualitativamente as manifestações orais, uma vez que, em particular neste estudo, a técnica foi utilizada para dar voz aos participantes e para possibilitar a interação entre eles. Tomitch (2007) salienta a importância do protocolo verbal também à triangulação dos dados, que foi, nesta pesquisa, realizada qualitativamente.

No que diz respeito aos dados das questões de compreensão (primeiras respostas e devolutivas), os participantes que atingiram até 39%⁸ de acertos foram considerados de baixo desempenho (subgrupo 1), aqueles que obtiveram entre 40 e 59%, de desempenho médio (subgrupo 2), e os que alcançaram percentuais acima de 60% foram considerados como tendo obtido suficiente desempenho em compreensão da obra-estímulo (subgrupo 3). Importante ressaltar que por desempenho se entende um conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo, de uma organização ou grupo. O desempenho é compreendido como uma maneira de analisar os aspectos quantitativos e qualitativos, a capacidade de um estudante, por exemplo, acompanhar os conteúdos ou objetos de conhecimento propostos pela escola (TONELOTTO, 2005).

Resultados e discussão

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados gerais do estudo de tese de Daminelli (2014). Optou-se pelo agrupamento dos dados do grupo experimental com base nos textos audiovisuais trabalhados com os estudantes. Quanto ao grupo controle, apenas o resultado geral do trabalho com os quatro curta-metragens é apresentado, sucintamente. Os dados específicos de cada grupo e de cada estudante podem ser acessados diretamente no documento da tese. Neste artigo, o que se apresenta ao leitor é uma síntese do que conta da tese. No que diz respeito à discussão, ela também toma por base, em razão do problema de pesquisa e dos seus objetivos, o grupo experimental. Na análise considera-se o grupo controle como

⁸ Identificamos alguns equívocos de registro de informação no texto da tese. Tais equívocos estão corrigidos neste artigo.

critério de contraste em relação a desempenho e condição de aprendizagem do objeto de ensino-alvo desta pesquisa, qual seja: leitura e compreensão.

4.1 Desempenho diante das obras e do desenvolvimento do trabalho pedagógico

Quadro 1: Número de acertos e percentual de desempenho de cada participante do grupo experimental nas questões de compreensão e devolutiva de cada curta-metragem

Partic.	Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore			O monge e o macaco			Batman sem saída			A lenda do espantalho		
	NAQ1	NAD1	PTA1	NAQ2	NAD2	PTA2	NAQ3	NAD3	PTA3	NAQ4	NAD1	PTA4
E1	4,0	0	50,00%	1,5	1,5	33,33%	2,5	2,5	35,71%	3,5	3,5	70,00%
E2	2,0	0,5	31,25%	4,0	3,5	83,33%	3,0	4,0	50,00%	3,0	3,5	65,00%
E3	3,5	0	43,75%	1,5	2,0	38,89%	2,5	3,5	42,86%	3,0	4,0	70,00%
E4	0,5	0	6,25%	1,0	1,0	22,22%	4,0	4,0	57,14%	3,0	3,0	60,00%
E5	3,5	0,5	50,00%	1,5	1,5	33,33%	3,0	4,5	53,57%	3,0	4,5	75,0%
E6	0	0	0,00%	2,5	2,5	55,56%	Aus ⁹	Aus	0,00%	4,0	4,0	80,00%
E7	1,5	0,5	25,00%	2,5	2,0	50,00%	4,0	4,5	60,71%	1,0	2,0	30,00%
E8	4,5	0,5	62,50%	1,5	1,0	27,78%	3,5	5,0	60,71%	3,5	3,5	70,00%
E9	5,0	0,5	68,75%	4,0	3,0	77,78%	4,0	5,0	64,29%	3,0	3,5	65,00%
E10	3,5	1,0	56,25%	1,5	2,0	38,89%	6,5	6,0	89,29%	4,5	4,5	90,00%
E11	2,5	0,5	37,50%	2,5	1,5	44,44%	2,0	2,5	32,14%	1,5	3,5	45,00%
E12	3,5	0,5	50,00%	0,5	0,5	11,11%	2,0	2,5	32,14%	2,5	4,0	65,00%
E13	0,5	0,5	12,50%	2,0	1,0	33,33%	2,0	2,0	28,57%	2,0	2,0	40,00%
E14	010	0	0,00%	1,5	1,0	27,78%	3,0	3,0	42,86%	3,5	3,0	65,00%
E15	3,5	0,5	50,00%	1,0	1,0	22,22%	3,5	3,5	50,00%	0,5	1,0	15,00%
E16	1,5	0	18,75%	4,0	3,0	77,78%	3,5	3,5	50,00%	4,5	4,5	90,00%
E17	6,0	1,0	87,50%	2,5	2,0	50,00%	4,5	5,0	67,86%	5,0	5,0	100,00%
E18	4,5	0	56,25%	0,5	0	5,56%	5,5	5,5	78,57%	3,5	3,5	70,00%
E19	3,5	1,0	56,25%	2,5	2,5	55,56%	4,0	4,5	60,71%	1,5	3,0	45,00%
E20	4,5	0,5	62,50%	1,0	1,5	27,78%	3,0	4,5	53,57%	3,5	4,0	75,00%
E21	4,0	0,5	56,25%	0,5	1,0	16,67%	3,0	2,5	39,29%	1,0	1,0	20,00%
Média	42,2%	40,5%		38,1%	41,7%		49,2%	55,7%		57,6%	67,1%	

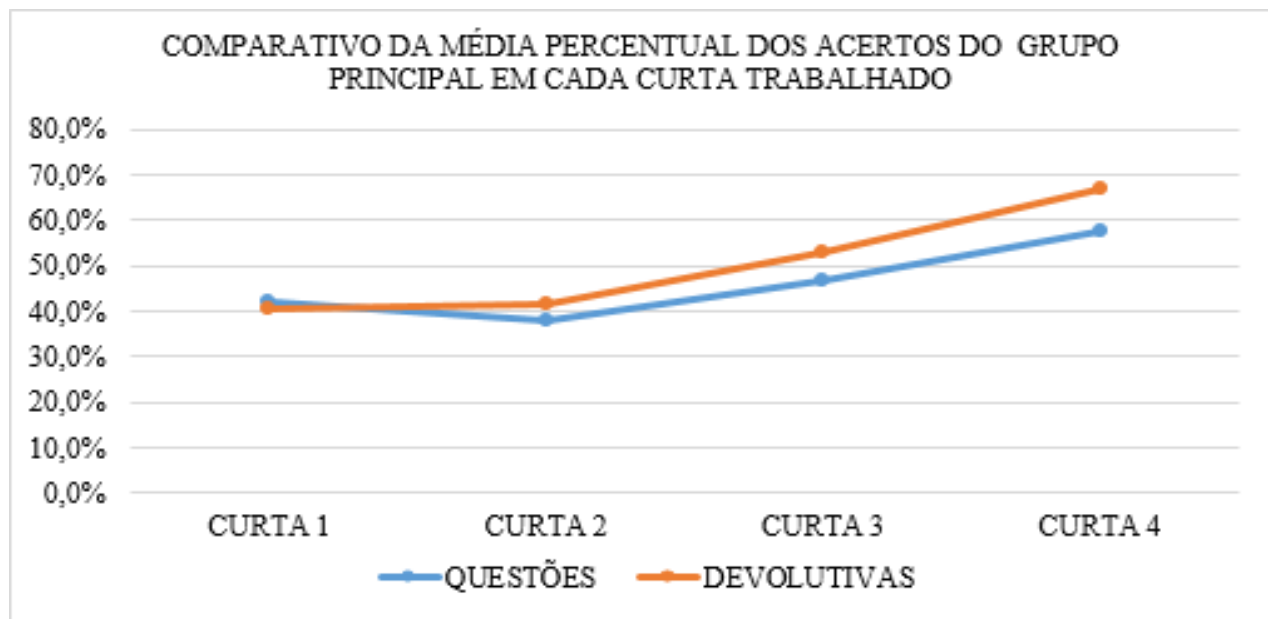
Fonte: As autoras.

Legenda: NAQ1 = número de acertos obtido no questionário aplicado ao Curta 1, de um total de 7 pontos; NAD1 = número de acertos obtido na devolutiva aplicada ao Curta 1, de um total de 1 ponto; PTA1 = percentual total da soma de acertos obtidos no questionário e na devolutiva do curta 1; NAQ2 = número de acertos obtido no questionário aplicado ao Curta 2, de um total de 5 pontos; NAD2 = número de acertos obtido na devolutiva aplicada ao Curta 2, de um total de 4 pontos; PTA2 = percentual total da soma de acertos obtidos no questionário e na devolutiva do curta 2; NAQ3 = número de acertos obtido no questionário aplicado ao Curta 3, de um total de 7 pontos; NAD3 = número de acertos obtido na devolutiva aplicada ao Curta 3, de um total de 7 pontos; PTA3 = percentual total da soma de acertos obtidos no questionário e na devolutiva do curta 3; NAQ4 = número de acertos obtido no questionário aplicado ao Curta 4, de um total de 5 pontos; NAD4 = número de acertos obtido na devolutiva aplicada ao Curta 4, de um total de 5 pontos; PTA4 = percentual total da soma de acertos obtidos no questionário e na devolutiva do curta 4.

⁹ O participante E6 não respondeu a nenhuma das questões aplicadas. E14 respondeu; todavia, produziu respostas ininteligíveis.

¹⁰ E6 não compareceu a nenhuma das aulas da semana em que o terceiro curta foi trabalhado; por isso, não foi considerado no cálculo do desempenho do grupo no curta 3.

Gráfico 1: Percentual de acertos do grupo experimental em cada curtagem, considerando o desempenho nas questões e na devolutiva.



Fonte: As autoras.

Iniciamos a apresentação dos dados considerando a ordem de exibição de cada curtagem e focalizando no grupo experimental, conforme constante do quadro 1. Quanto à primeira obra, *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris LessMore*, 8 dos 21 participantes obtiveram baixo desempenho em compreensão, com pontuação de até 2,5 de um máximo de 7 pontos nas questões (sem a devolutiva), sendo classificados, portanto, no subgrupo 1. As tentativas de compreensão destes participantes revelaram foco em aspectos pontuais e específicos da obra ou em aspectos tão gerais, que não necessariamente diziam respeito a ela, ou apenas descreviam as cenas, de modo distorcido e inadequado. Do subgrupo 2, fizeram parte 11 estudantes, obtendo pontuação entre 3,5 e 4,5, de um máximo de 7 pontos. Estes estudantes demonstraram, de algum modo não suficientemente explícito, ter compreendido que a obra tratava de leitura, mas não demonstraram condições de compreensão para muito além da temática. Somente 2 dos 21 participantes alcançaram resultado superior a 5, de 7 pontos, o que indica suficiência

de compreensão. Em se tratando de compreensão, quando analisados os dados associados ao resultado da devolutiva, após aplicação do questionário, são 4 participantes que obtêm resultado entre 5 e 7 acertos. As respostas às questões, a devolutiva e o protocolo verbal demonstraram que estes participantes obtiveram 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” sugerem a compreensão. Não houve caso de obtenção de 8 pontos, e o único estudante que alcançou 7 pontos o fez com a resposta dada a uma questão replicada na devolutiva; o mesmo vale para o único estudante a obter 5,5 pontos. Há insuficiência de desempenho do grupo experimental diante da primeira obra exibida, que se tratava de animação muda e sem legenda, o que não requer leitura, portanto. Importa destacar que este primeiro curta teve a finalidade de familiarizar os participantes com as atividades referentes ao trabalho com as obras audiovisuais e que, desde a primeira semana de trabalho com

a turma, a devolutiva se mostrou como uma importante estratégia de ensino.

Quanto ao segundo curta-metragem trabalhado na fase de intervenção pedagógica, *O monge e o macaco*, 13 dos 21 participantes obtiveram menos de 40% de acerto nas questões de compreensão, incluindo a devolutiva, e foram incluídos, por isso, no subgrupo 1. Com grande frequência, os participantes reportaram o conteúdo do curta como sendo sobre um macaco, o que não condiz com a obra. No subgrupo 2, foram incluídos os estudantes que alcançaram sucesso parcial de compreensão. O termo parcial é empregado para determinar que os dados da análise revelaram que os participantes deste grupo obtiveram êxito em apenas parte das 9 respostas, acertando entre 40% e 60% delas, considerando também o resultado da devolutiva. Cinco participantes constituem este subgrupo. Ao subgrupo 3, no qual estão os participantes que obtiveram êxito suficiente na compreensão de *O monge e o macaco*, pertencem 3 participantes. Vinte participantes se valeram da devolutiva para aprimorar a compreensão, tendo havido melhoras tão importantes, que alteraram suas categorizações, a exemplo de E2, E9, E16 e E19, que praticamente dobraram o nível de desempenho.

Conforme demonstram os dados da tabela 1 e do gráfico 1, acima, houve uma queda no nível de compreensão quando comparados os subgrupos relativos ao primeiro e ao segundo texto fílmico exibido. Neste caso, vale lembrar que no primeiro curta-metragem não havia legendas e que, por isso, o primeiro contato dos estudantes com obra legendada ocorreu por meio de *O monge e o macaco*. Possivelmente, neste primeiro momento, a presença da língua estrangeira oral e da tradução escrita em língua portuguesa tenha causado impacto negativo na compreensão. Essa conclusão é alcançada não apenas pelo desempenho, mas também pelos relatos obtidos por meio dos protocolos verbais.

É exatamente sobre este aspecto aparentemente dificultador que pretendíamos operar para fins de ensino de leitura e de aproximação dos estudantes ao universo da escrita. De acordo com Foucault (1994), o leitor deve estar envolvido pelos escritos mais variados, sendo papel das instituições de ensino e do professor proporcionar a possibilidade de os estudantes se construírem como leitores de múltiplos gêneros, o que permite incluir aí as obras audiovisuais.

Batman sem saída foi o terceiro texto trabalhado com os estudantes. Neste curta, surge uma complicação do enredo que não se resolve senão pelas falas dos personagens traduzidas nas legendas. Diferentemente de *O monge e o macaco* cujo enredo era previsível, o desfecho de *Batman sem saída* exige a integração entre a parcela imagética e a verbal do texto fílmico. Como já informado, a análise, neste curta, parte de 20 participantes, porque E6 faltou às aulas naquela semana. Cinco participantes foram classificados como pertencentes ao subgrupo 1, ou seja, ao subgrupo de menor desempenho, depois de considerados os resultados da devolutiva. Mesmo com a dificuldade maior imposta e com a exigência de atenção e acesso ao conteúdo veiculado nas legendas a fim de entender o conflito psicológico entre os personagens, houve melhora no desempenho dos participantes diante deste texto, exibido na terceira semana de trabalho pedagógico explícito e direcionado ao ensino da leitura. Do total dos 20 participantes, considerando o número de acertos das questões e da devolutiva, 5 foram classificados no subgrupo 1, 8 no subgrupo 2, e 7 no subgrupo 3. É relevante registrar que 2 integrantes do subgrupo 2, de desempenho mediano, tiveram tamanha melhora na devolutiva, que alcançaram ou o teto máximo deste subgrupo ou desempenho próximo a isso, resultado que qualitativamente poderia até incluí-los no subgrupo 3, de melhor desempenho. O trabalho com este curta-metragem revelou importância ainda maior da devolutiva no

processo de ensino e de aprendizagem. Exemplo disso é o caso de E4, que, na devolutiva, acessou a informação-chave para a compreensão do curta. Em resposta a uma das questões propostas, afirmou, de início, que quem criou Batman foi o próprio Batman. Mas, com a reexibição da obra e retomada das perguntas, revisou sua resposta, informando, corretamente, que “Foi Coringa quem criou Batman”.

Por fim, na última semana de intervenção pedagógica com as turmas, e já com os estudantes bastante familiarizados e desejosos pelas tarefas propostas, exibimos *A lenda do espantalho*. Dos curtas legendados, este é o mais longo e o que tem maior quantidade de falas e legendas. Somente com este último curta, foi incluída uma questão que tem relação direta com as legendas e apenas indireta com a compreensão da obra, seguida de pedido para que justificassem a escolha: “A leitura das legendas ajudou você a entender a história apresentada neste curta?”. Três participantes alcançaram baixo desempenho e foram incluídos no grupo 1, 3 participantes compuseram o subgrupo 2, e 15 o grupo 3, o que significa que mais de 70% dos estudantes obtiveram êxito na compreensão do texto audiovisual, incluindo, necessariamente, a leitura da legenda. Tamanho foi o sucesso de compreensão, que os estudantes conseguiram sintetizar com propriedade e clareza o assunto de que a obra trata, a exemplo de E1, que, na devolutiva, escreveu: “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.” A primeira resposta do participante havia sido: “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.”

Segundo Finger-Kratochvil (2010), 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 observam 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 (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p. 87).

Com o avanço da implementação do projeto, os estudantes foram, cada vez mais e estrategicamente, se sentindo integrados à proposta e se valendo da possibilidade de retomada e revisão das respostas de compreensão, assim como dos momentos de protocolo em grupo. Tamanho foi a participação das turmas em todas as etapas, que, ao final do trabalho, houve inúmeros pedidos de continuidade do processo de ensino iniciado por este projeto. Isso vale para o conjunto dos estudantes, incluindo os 35 participantes do grupo controle, ou seja, os estudantes considerados pela escola como tendo bom desempenho escolar e preservada condição de aprendizagem.

De modo mais sintético, os dados do grupo controle relativos ao conjunto de sessões de implementação da proposta pedagógica revelam o seguinte desempenho, que corrobora, em alguma medida e somente em relação a este grupo de participantes, a avaliação escolar. Via de regra, o grupo obteve desempenho satisfatório, e a maioria dos seus constituintes pertence à subclasse 3, composta por 27 estudantes que compreenderam adequada e suficientemente as obras exibidas. O subgrupo 2 foi composto por 7 participantes,

com percentuais de sucesso variando de 50% e 58,54% nas tarefas. O subgrupo 1, por sua vez, foi constituído por apenas um participante cujo desempenho se manteve insatisfatório ao longo de todo o projeto.

4.2 Análise e discussão dos resultados

A proposta de intervenção pedagógica com vistas ao ensino da leitura – ou pelo menos à aproximação à leitura, já que ensinar e aprender a ler é processo contínuo e permanente – por meio do trabalho com obras cinematográficas legendadas, pautou-se, antes de tudo, no respeito aos processos de aprendizagem, no planejamento e na sistematização do ensino e na consideração de quem são os indivíduos-alvo da proposta, o que inclui sua condição de já terem experienciado insucesso escolar, fato que afeta diretamente os processos de aprendizagem. Além disso, pautou-se na inserção de obras audiovisuais em sala de aula sem escolarizá-las, ou seja, o trabalho com filmes foi considerado como uma ferramenta de ensino sem minimizar ou distorcer a potência, os espaços de circulação e a função primária das obras.

Em se tratando da função do cinema, Fresquet (2007, p.37) defende a ideia de que não existe função única universalmente aceita. Existem perspectivas diversamente fundamentadas que permitem pensar o cinema de diferentes formas. A autora sugere seis maneiras de entender o cinema e sua função: 1) como reprodução ou substituto do olhar; 2) como arte; 3) como linguagem; 4) como escrita; 5) como modo de pensamento; e 6) como produção de afetos. Acrescemos a essas funções a de ensino, deslocando o cinema dos seus espaços mais tradicionais de exibição para a escola, de modo significativo e participativo da constituição dos conhecimentos com os quais a escola opera.

Em relação ao trabalho desenvolvido por meio desta pesquisa, os dados obtidos revelam

tanto a condição de aprendizagem preservada em todos os estudantes participantes, o que inclui os dois grupos, e o aumento do desempenho em compreensão, quanto o crescente envolvimento com o que se estava propondo. Se, de início, as turmas se mostraram receosas, tímidas e até assustadas com os espaços para manifestação de suas vozes e perspectivas, com o andamento das ações, elas foram se tornando mais ativas, confiantes, envolvidas e participativas, movimento que atingiu positivamente o desempenho nas atividades de compreensão. A possibilidade de rever, retomar e alterar respostas também se mostrou nova aos estudantes. Eles seguiram um caminho da resistência à demanda extra de trabalho à solicitação explícita para que pudessem rever o que tinham elaborado como resposta, porque tinham mudado a perspectiva a partir de reflexão e retomada das obras. Quanto às manifestações nos momentos de protocolos verbais em grupo, elas foram crescendo em quantidade de falas, quantidade de vozes e qualidade e relevância do que era enunciado.

O efeito nas turmas foi tão significativo, que sua postura na escola foi visivelmente alterada. Estudantes que, antes, não se manifestavam tampouco participavam, passaram a ter voz ativa em outras atividades para além da disciplina de Língua Portuguesa. Muitos deles começaram, inclusive, a frequentar a biblioteca da escola, ambiente antes nunca visitado por eles, salvo por demanda obrigatória de aula ou professor. É verdade que a pesquisadora que implementou esta proposta de ensino na escola fazia parte do corpo de profissionais que atuavam na biblioteca escolar. Este fato deve, também, ter tido efeito motivador para que os estudantes ampliassem seus espaços de circulação e incluíssem a biblioteca entre os lugares onde se pode, significativamente, estar na escola. Tais estudantes passaram a ter na biblioteca um

espaço destinado à leitura, solicitando, inclusive, indicação de obras.

Outro aspecto relevante a ser apontado é o interesse dos estudantes pelas aulas. A fim de garantir os melhores lugares no auditório, eles sequer esperavam pelo sinal escolar ou pela professora que os deslocava de um espaço físico ao outro na escola. Eles passaram a aguardar, ansiosamente, em frente à porta do auditório, para poder iniciar os trabalhos. Todos demonstraram grande interesse em ter bom desempenho nas tarefas propostas, fato que fica saliente quando se analisam as devolutivas e os dados dos relatos verbais.

No que diz respeito ao contraste dos grupos experimental e controle, durante o desenvolvimento da proposta e considerando todos os instrumentos a que recorreremos para coletar os dados, observamos que o grupo controle teve desempenho superior ao experimental nas atividades de leitura, mas observamos também que os estudantes daquele grupo tinham mais confiança no seu desempenho e, por isso, se expunham mais e sem tantos receios quanto os estudantes do grupo experimental. Segundo Leite (2011, p. 267), na educação

herdamos uma concepção secular segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para a dimensão cognitiva, supondo-se que a afetividade não está envolvida nesse processo (como se isso fosse possível...), dado que o trabalho educacional abrangeria somente o domínio da razão.

Embora a pesquisa acadêmica e a experiência de ensino não sustentem tal posição, ela segue reinando em muitos dos espaços escolares e obstruindo aprendizagens e até constituições de identidade. Os estudantes passam a se considerar incapazes quando reiteradamente eles assim são considerados, processo que pode, efetivamente, com o passar do tempo e o reforço levar a dificuldades de aprender.

A implementação desta proposta pedagógica confirmou apenas em parte a avaliação escolar do grupo controle, já que nem todos os estudantes

atingiram a esperada suficiência em compreensão leitora. A seu turno, o grupo experimental, que efetivamente apresentou fragilidade em leitura, demonstrou condição de aprendizagem e, nas poucas semanas de intervenção pedagógica e interação, obteve significativa melhora na participação e no desempenho em leitura e em compreensão de modo geral, ao ponto de estudantes do grupo experimental terem atingido o mesmo nível alcançado por aqueles de melhor desempenho no grupo controle.

Respondemos positivamente ao problema desta pesquisa e afirmamos, com base no trabalho desenvolvido e nos dados obtidos, que é possível ensinar a ler e aprender a ler ao final do Ensino Fundamental, mesmo diante de resultados escolares insatisfatórios. Entretanto, como previsto hipoteticamente, tal possibilidade parece ter relação com fundamentação, planejamento e sistematização do ensino (RUDELL; UNRAU, 1994; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; HEINIG, 2019; entre tantos outros) e com a consideração dos participantes do processo – principalmente os estudantes e sua condição emocional e afetiva – e do contexto de ensino.

A partir do trabalho com os curtos, percebemos que, lentamente, foi surgindo um leitor com características que permitiam à aproximação, ainda que talvez não de curto prazo, de um leitor proficiente. Para Kleiman (2012, p.76), “[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.” Os participantes, à medida que estavam familiarizados com as atividades, demonstraram mais habilidade para ler as legendas e se mostraram mais flexíveis quanto aos procedimentos adotados para a compreensão.

A contrapartida aos estudantes e aos professores

Como forma de oferecer contrapartida aos estudantes que tão empenhadamente se dispuseram a participar do estudo e a fim de verificar a eficácia de mais longo prazo desta proposta de ensino, na terceira fase de contato com eles, oferecemos uma ida ao cinema, para assistir a um longa-metragem legendado. Tal oferta acabou por ter desdobramento, dada a dificuldade e complexidade de deslocamento dos 56 estudantes até o cinema mais próximo, em outra cidade não vizinha. Assim, optamos por iniciar com uma visita a um cineclube em cidade mais próxima, a fim de atender ao desejo quase imediato dos participantes de assistirem a um filme em uma grande tela e em espaço destinado para este fim. Fomos, então, ao cineclube, em momento não distante da intervenção pedagógica (mesmo ano), assistir ao filme escolhido pelos estudantes: *Amanhecer, parte 1*, quarto filme da *Saga Crepúsculo*, legendado. Após a exibição, houve um debate no qual muitos estudantes – os que se manifestaram – demonstraram compreensão da obra assistida.

A segunda experiência, desta vez em sala de cinema, foi realizada somente em 2014, quando os estudantes foram convidados a assistir ao filme *Malévola*, legendado. Foi com efusivo entusiasmo que eles tomaram conhecimento desta ação e dela participaram. Por um erro da equipe do cinema, o grande grupo foi colocado em uma sala em que estava sendo exibido outro filme: *A culpa é das estrelas*, dublado. Por mais que esta obra tenha feito grande sucesso entre os adolescentes, os estudantes, já adolescentes à época, prontamente, se recusaram a permanecer na sala, querendo assistir ao filme que havíamos proposto, e eles queriam a sessão legendada. Aproximadamente metade dos estudantes nunca havia estado em um shopping ou

em um cinema, o que tornou a experiência ainda mais marcante para cada um deles.

Outra contrapartida oferecida à escola, ao município e ao estado foram cursos e oficinas de formação continuada, com vistas ao ensino de leitura na educação básica e à inserção do cinema como atividade pedagógica. Além disso, à escola, em particular, foram apresentados os resultados de cada estudante e dos grupos de estudantes, no que diz respeito ao desempenho em leitura e à condição de aprendizagem.

Considerações finais

No que diz respeito ao uso de audiovisuais como suporte ao ensino, na literatura se encontram estudos que indicam que texto desta natureza pode ser inserido em sala de aula num grande campo de atuação educacional (MOCELLIN, 2009), entretanto deve estar acompanhado pela reflexão e investigação de como esta prática contribui no âmbito para o qual está sendo levada. A simples ação de exibir um texto audiovisual, sem que a atividade seja significativa para os objetivos de ensino e para os estudantes, equivale, por exemplo, a manusear um livro, sem que este seja lido, ou seja, vê-se, mas não se enxerga (THIEL; THIEL, 2009). Pensar no uso do filme como uma possibilidade de ensino, requer, portanto, uma prática docente cujos propósitos estejam além da simples exibição.

No que diz respeito ao ensino da leitura, segundo Souza (2012), no âmbito escolar ele não vem recebendo a atenção que lhe é devida; não recai sobre ele o foco das principais propostas desenvolvidas em sala de aula. É preciso ter em mente, quando se trata de ensino de leitura, que se está lidando com uma modalidade secundária da língua e que, por isso, se não houver planejamento, sistematização e a devida fundamentação do trabalho, não há que se esperar resultados positivos de aprendizagem, mesmo havendo toda a condição

possível e o desejo de aprender. Textos escritos vivem e existem quando são lidos, e é nosso papel de docentes propiciar aos estudantes que eles tenham acesso a este tipo de material e que possam, a partir deles, produzir sentidos, a fim de que, como alerta Mafalda, não tenham de acreditar naquilo que os outros lhes contam.

Concluimos este texto com a fala de Morais (2014, p. 170) ao fechar sua obra, por compreendermos, assim como ele, que não se faz democracia se não se permite que todos aprendam a ler e participem ativamente da sociedade:

A universalização da literacia é condição da democracia, e a democracia é garantia dessa universalização. Todas as mulheres, todos os homens devem poder dispor dos instrumentos de aquisição e comunicação de conhecimento que abrem o caminho à reflexão e ao governo da sociedade num espírito de responsabilidade coletiva. Pertencerá talvez a esses novos cidadãos a suprema alegria de reinventar a democracia e de reacender as luzes de uma insaciável literacia.

Referências¹¹

- ABBUHL, R.; GASS, S.; MACKEY, A. Experimental research design. *In*: PODESVA, R. J.; SHARMA, D. (ed.). **Research Methods in Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 116-134.
- A LENDA do espantalho. 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.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**. teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: educação é a base. Ministério da Educação, Brasil, 2018.
- 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.
- 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.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- 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. 55, v. especial Cambio y mejora escolar (II), p. 205-223, 2011.
- DAMINELLI, Silvane. **Filmes legendados**: perspectiva para o ensino de leitura em língua materna. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.
- D'YDEWALLE, Géry; GIELEN, Ingrid. Attention allocation with overlapping sound, image, and text. *In*: RAYNER, Keith. (Org.). **Eye movements and visual cognition**: Scene perception and reading. New York: Springer-Verlag, 1992. p. 415-427.
- FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. Orientadora: Leonor Scliar-Cabral. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

11 Justificamos a opção pelos nomes completos dos autores nas referências como uma posição política, que visa dar visibilidade à mulher e ao seu/nosso papel na ciência. É frequente que o emprego das iniciais nos remeta a pesquisadores homens.

- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREITAG, Raquel; SCHWINDT, Luiz Carlos; RABELO, Ana Paulo. Língua, gramática, gênero e inclusão. **Abralin ao vivo**, jul. 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/lingua-gramatica-genero-e-inclusao/>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio- histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.
- FRESQUET, Adriana. **Imagem do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD, 2007.
- GIGENA, Daniel. Mafalda: la nena de mirada crítica que saltó los limites. **La Nación**, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/mafalda-nena-pacifista-mirada-critica-salto-limites-nid2465706>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HATTIE, John. **Aprendizagem visível para os professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HEINIG, Otilia Lizete Martins de Oliveira. O papel do professor no processo da construção de sentido na leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma. (org.). Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita. Florianópolis: Insular, 2019. p. 107-129.
- KAISER, E. Experimental Paradigms in Psycholinguistics. In: PODESVA, R. J.; SHARMA, D. (ed.). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 135-168.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, São Paulo: Fontes, 2012.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 25-52, 2011.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e o processo de constituição do leitor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 267-285.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em *Aberto*, ano 16, n.69, p. 64-82, 1996.
- MIGUEL, Emílio Sanchez; PÉREZ, J. Ricardo Garcia; PARDO, Javier Rosales. Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOCELLIN, Renato. Ressurreições luminosas – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático. Orientadora: Susana da Costa Ferreira. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- 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.
- 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.
- OS FANTÁSTICOS livros voadores do Sr. 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).
- PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam Moreira. (Org.). *Desafio da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papyrus, 1998.
- PINTO, Maria da Graça Castro. A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 41, número especial, p. 53-71, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v1i1.7325>.
- PINTO, Maria da Graça Castro. Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 4, p. 488-517, jul-set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>.
- PINTO, Maria da Graça Castro. A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório*, v.4, n.4, p.763-792, jul-set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p763>
- PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma. (org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p.85-106.
- PROCAILO, Leonilda. Reading digital texts in L2: working memory capacity, text mode, and reading condition accounting for differences in processes and products of reading. Orientadora: Lêda Maria Braga Tomitch. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- QUINO, Joaquim Salvador Lavado; WALGER, Sylvina. **Mafalda inédita**. Barcelona: Editorial Lumen, 2000.
- QUINO. **Toda Mafalda**. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva et. al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RUDELL, Robert. B., UNRAU, Norman. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: SINGER, Harry, RUDELL, Robert. B. (Ed.). **Theoretical model and processes of reading**. Newark: IRA, 1994.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. Editora Global, São Paulo, 2010.
- SOUZA, Ana Cláudia de. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. Orientadora: Loni Grimm-Cabral. Coorientador: Cassio Rodrigues, 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: 1. ed. NUP/CED/UFSC, 2012.
- SOUZA, Ana Cláudia de; 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.
- SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; WEIRICH, Helena Cristina. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma (org.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200.
- THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristiane. *Movietakes: a magia do cinema na sala de aula*. Aymar, Curitiba, 2009.
- THUMS, Jorge. *Educação dos sentimentos*. Porto

Alegre: Sulina, Ulbra, 1999.

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.

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.

ZANOTTO, Mara Sophia. A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico Do Ensino De Línguas. **XIX Congresso do FIPLV, Federation Internationale des Professeurs des Langues Vivantes**, Recife. v. único. p. 147-147, 1997.