

JULYANA MOREIRA DA SILVA

**LEITURA, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA:
UMA CENA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS

2008

JULYANA MOREIRA DA SILVA

**LEITURA, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA:
UMA CENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Prática Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS

2008

Ficha Catalográfica

Silva, Julyana Moreira da
S586L Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena / Julyana
Moreira da Silva; orientação Maria Cristina Lima Paniago Lopes. 2008
93 f. + anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.
Inclui bibliografia

1. Leitura 2. Literatura 3. Cinema na sala de aula I. Lopes, Maria
Cristina Lima Paniago II. Título.

CDD – 371.4

**LEITURA, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: UMA
CENA**

JULYANA MOREIRA DA SILVA

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Profa. Dra. Ruth Pavan

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

Campo Grande, MS, 29 de agosto de 2008.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Aos meus pais, Ida e Gilberto, meu amor e admiração incondicionais...

A minha irmã, Renata, a luz nos momentos de escuridão...

Minha vida é de vocês!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, sua luz guia meus caminhos.

À Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago Lopes, não há palavras para sua paciência e confiança, mesmo me conhecendo tão pouco, obrigada.

À Ida e Gilberto, meus pais, não sei o que seria de mim sem a força e a dedicação de vocês, obrigada por acreditarem em mim quando eu não acreditei, amo vocês.

À Renata, minha pretinha, você foi a pergunta quando pensei que já tinha todas as respostas, obrigada por ser parte da minha vida, te amo.

Aos meus tios e tias, primos e primas, que não são poucos, vocês me ensinam o que é fazer parte de uma família, um beijo.

Meus avós Maria, Pedro, Olga e Benedito sem vocês eu não estaria aqui, onde quer que vocês estejam sempre estarão comigo (*in memoriam*).

A todos os mestres que passaram pela minha vida e deixaram marcas profundas e maravilhosas, a vitória também é de vocês, obrigada.

Aos meus amigos que estiveram comigo e me aceitaram em suas vidas com meus defeitos, que são muitos, e minhas qualidades, que são tão poucas, sempre em meu coração.

Ensine utilizando os mais variados recursos, e só recorra às palavras quando não houver outra alternativa.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Ler torna um homem completo, ensinar lhe dá preparo e escrever o torna consciente.

Francis Bacon (1561-1626)

SILVA, J. M. *Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena*. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

RESUMO

O mundo atual está caracterizado pela utilização da tecnologia em todas as áreas da vida social. Essa inserção não poderia ficar fora do contexto educacional, promovendo uma verdadeira mudança na maneira de ensinar. Essa influência refletiu-se diretamente no ensino de línguas, principalmente nas relações com a leitura. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o processo de desenvolvimento da leitura por meio da relação entre literatura e cinema na sala de aula. Busca mais especificamente responder a pergunta: É possível desenvolver a leitura utilizando o cinema como contraponto à linguagem literária? Sob a perspectiva da pesquisa-ação, a pesquisadora/docente e os alunos do quinto ano do ensino fundamental I de uma escola particular, utilizaram a literatura aliada ao cinema para o desenvolvimento da proposta na tentativa de responder ao questionamento. Contamos como instrumentos de pesquisa: a observação do meio; questionários avaliativos iniciais e finais; produção de textos embasados no desenvolvimento do projeto e o relato das atividades desenvolvidas. Esse processo evidenciou a possibilidade do uso do recurso multimídia como pressuposto ao desenvolvimento da leitura, mas também deixou claro o papel ativo do professor nesse processo, bem como a importância do estudo das diferentes formas de linguagem que influenciam o mundo de hoje. Os resultados evidenciaram a necessidade de um trabalho continuado para que esse processo não se encerre em si mesmo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Cinema.

SILVA, J. M. *Reading, literature and cinema in the classroom: A scene*. 2008. 93 f. Paper (Education Master's) – Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, MS, 2008.

ABSTRACT

The current world is characterized by uses of the technology in all areas of the social life. This insert could not be outside of the educational context, promoting a real change in the way of teaching. This influence was reflected directly at the languages education, mainly relating to the reading. The general objective of this research is to investigate the process of the reading development by the relations between literature and cinema in the classroom. It aims more specifically to answer the question: Is possible to develop the reading using the cinema as counterpoint to the literary language? Under the perspective of the research-action, the researcher/teacher and the pupils of a fifth year from the basic education I of a private school, they had used literature joined to the cinema to the development of a proposal in the attempt to answer the questioning. We had as research instruments: observation context; initial and final evaluations questionnaires; production of texts based in the development of the project. This process evidenced the possibility of multimidiatics materials use as resource to the development of the reading, but they clearly left the active role to the teacher in this process, as well as the importance of the study of the different forms of language that influence the actual world. The results evidenced the necessity of a continued work so that this process does not end in itself.

Key-words: Reading. Literature. Cinema.

LISTA DE QUADROS

TABELA 1 - Frequência dos alunos em bibliotecas.....	58
TABELA 2 - Frequência de leitura dos alunos.....	58
TABELA 3 - Gêneros literários preferidos.....	59
TABELA 4 - Predileção por assistir a filmes	60
TABELA 5 - Frequência dos alunos nas salas de cinema	61
TABELA 6 - Frequência dos alunos em bibliotecas após o projeto.....	62
TABELA 7 - Comparação da frequência de leitura dos alunos.....	63
TABELA 8 - Predileção por assistir a filmes após o projeto.....	64
TABELA 9 - Frequência dos alunos nas salas de cinema após o projeto.....	65

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de ensino apresentado à escola	78
APÊNDICE B – Cronograma de atividades – 2007	80
APÊNDICE C – Fichas de frequência.....	81
APÊNDICE D – Sinopse e ficha técnica dos filmes	83
APÊNDICE E – Resumo dos livros	87
APÊNDICE F – Relação entre os filmes e os livros	88
APÊNDICE G – Os Autores	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA	16
1.1 ENSINAR E APRENDER.....	18
1.2 LEITURA.....	20
1.3 A LITERATURA.....	23
CAPÍTULO II - TECNOLOGIA, PRÁTICA DOCENTE E CINEMA	26
2.1 O CINEMA	31
2.2 PRÁTICA DOCENTE E A SALA DE AULA.....	37
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	41
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: A PESQUISA-AÇÃO	42
3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA.....	44
3.3 PRIMEIRA ETAPA: O CONTEXTO	48
3.3.1 A escola.....	48
3.3.2 A professora/pesquisadora.....	50
3.3.3 Os alunos.....	52
3.4 SEGUNDA ETAPA: O QUESTIONAMENTO.....	53
3.4.1 O projeto de pesquisa.....	53
3.5 TERCEIRA ETAPA: AS ESCOLHAS.....	55
3.5.1 As obras	55
CAPÍTULO IV – UMA CENA	57
4.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS	66
4.1.1 As narrativas	66
4.1.2 Textos jornalísticos	67
4.1.3 Histórias em quadrinhos	68
4.1.4 O cinema artesanal.....	68

4.2 A CENA FINAL	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	77

INTRODUÇÃO

Um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação efetivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade o exercício ativo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.

Há de se observar a relação do homem com a tecnologia, já que ou ela está a serviço dele, libertando-o, ou está a serviço de alguns, para escravizar outros, ou ainda, estão todos condenados a servi-la.

Essa informação está cada vez mais dependente do uso da tecnologia e suas diferentes representações: cinema, televisão, computador, entre outros. Portanto, quando se pretende uma inserção da escola nesse universo é fundamental observar essa relação humana, pois a escola e seu papel formador não podem deixar de se utilizar desses recursos.

Mas, tendo em vista a quantidade de recursos a serem observados, faz-se necessário trabalhar essa relação de forma específica, por esse motivo o trabalho apresentado, busca no recurso multimídia, mais especificamente no cinematográfico, uma forma de desenvolver os aspectos ligados à leitura na busca dessa inserção dentro do espaço da sala de aula. Suscitando a questão: será possível desenvolver a leitura utilizando o cinema e sua relação com a literatura no âmbito escolar? Pergunta que pretendo ver respondida no decorrer do trabalho, desenvolvido durante os estudos no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

É importante ressaltar que a utilização do cinema na educação ainda enfrenta a barreira da desigualdade quanto a sua acessibilidade, já que há uma defasagem na distribuição desse material. Portanto, o domínio desse recurso só terá sentido no binômio ensino-aprendizagem quando estiver contextualizado nas relações homem-sociedade.

“A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano.” (BRASIL, 1998a, p. 139).

Essa relação afeta diretamente o ensino da Língua Portuguesa, pois é necessário que a escola viabilize a ampliação do domínio da língua e da linguagem, organizando o ensino de maneira que o aluno desenvolva conhecimentos discursivos e lingüísticos por meio da leitura e da escrita, constituindo, assim, uma fonte efetiva de autonomia do aluno em sua relação com o mundo, pois a utilização do recurso multimídia utiliza diferentes códigos de significação, o que permite novas formas de comunicação. Esse recurso possibilita formas inovadoras de lidar com o mundo, uma vez que atua com múltiplos reflexos na cognição e nas relações humanas.

A utilização desse recurso só contribuirá para a melhoria do ensino se feita com critérios que os incorporem significativamente no âmbito da sala de aula, pois sua simples presença não garante a melhoria da qualidade do ensino, visto que amplia o espaço para diversas interpretações e se feita sem critérios de orientação não contribui para a aprendizagem de forma significativa.

Nesse sentido, inserir o recurso multimídia, cinema, como instrumento de ampliação do conhecimento da língua, tem fundamental importância nas relações de aprendizagem e quando isso se faz com a valorização da leitura há um preenchimento da lacuna, ainda existente, entre as diferentes linguagens as quais os alunos terão acesso ao longo de suas vidas, pois a tecnologia avança a passos largos sobre as relações sociais, portanto a escola não pode deixar de inseri-la em seu ambiente.

As relações ensino-aprendizagem foram profundamente transformadas com o surgimento das questões ligadas a tecnologia e sua inserção na sala de aula, principalmente no que diz respeito ao cinema que representa uma tecnologia social e cultural, que é produzida e produz significados. E configurou-se como uma alternativa a leitura das obras por ela adaptadas por se utilizar de uma linguagem própria: a imagem, que constitui um elo com a nova geração em função da divulgação nos meios de comunicação.

A pesquisa apresentada a seguir vem de encontro aos questionamentos causados por essas transformações nas relações de ensino-aprendizagem, principalmente a utilização do recurso cinematográfico.

Essa foi a motivação, inicialmente, do projeto de ensino e, posteriormente, da elaboração da pesquisa, pois ao observar as relações dos alunos com a imagem surgiu a idéia de utilizar esse recurso para otimizar as relações com a leitura, ou seja, “é possível renovar os

hábitos de leitura utilizando o cinema?”, “as diferentes linguagens podem se complementar para auxiliar esse processo?” e, ainda, “a linguagem cinematográfica pode ser utilizada para aperfeiçoar e estreitar os laços com a linguagem literária?”.

Ao analisar com maior propriedade as necessidades dos alunos e também da escola em relação a essa prática da tecnologia no século XXI foi que aconteceram os questionamentos a respeito de uma possível utilização do recurso cinematográfico aliado à literatura como um caminho viável para a transformação da leitura entre os alunos.

Essas questões permearam todo o trabalho realizado, bem como, tornaram-se a base para sua pertinência, pois a recente, porém maciça ligação dessa nova geração com a tecnologia, fez com que os estudos sobre as diferentes linguagens dos meios tecnológicos ocupassem um espaço considerável nas discussões teóricas sobre educação já a algum tempo, ainda mais considerando-se o século XX como o século da tecnologia à disposição da população do planeta e, conseqüentemente, o advento da globalização, tornaram essas discussões fundamentais para uma mudança de postura diante de sua utilização na educação.

Portanto, os estudos sobre a utilização dos recursos tecnológicos relacionados à sala de aula tiveram sua publicação maciça na década de 1980 no Brasil, e permeiam os estudos sobre a formação docente e sua prática desde então.

O trabalho a seguir propõe uma discussão focada nas relações literatura, cinema, leitura e suas implicações na sala de aula, para tanto houve a divisão do trabalho que se inicia no Capítulo I com a teorização do processo de Ensino e Aprendizagem da Literatura passando ao estudo sobre Tecnologia, Prática Docente e Sala de Aula presente; no Capítulo II e a Fundamentação Metodológica da pesquisa apresentada; no Capítulo III a partir desse ponto há a análise dos resultados obtidos, já com o processo prático da pesquisa; no Capítulo IV intitulado *Uma Cena*; e as Considerações Finais sobre a pesquisa e seu processo.

CAPÍTULO I - ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA

A educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, pois vivemos em uma era marcada pela competição e pelo desenvolvimento científico. E uma das implicações mais importantes desse desenvolvimento é a ampliação da função da escola, pois é ela, também, a encarregada de formar cidadãos para o novo conceito de sociedade que essas relações implicam.

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998a, p. 9).

A escola é, por definição, um espaço de aprendizado. Mas, perante os desafios da educação contemporânea, essa parece construir uma visão simplificada de seu papel, pois mais do que ensinar as matérias básicas, é importante considerar os contextos que envolvem as relações humanas, isto é, as relações aluno-professor, constituindo um terreno perigoso, visto que cada elemento constitui um ser único com desejos e anseios em relação ao processo educacional.

Essas relações, por serem extremamente delicadas, devem ser vistas com cautela quando questionados os paradigmas que as norteiam, pois se questiona também a maneira como esses são estruturados na organização escolar. Na visão de Ribeiro (2002, p. 46):

Educar quer dizer contribuir para o desenvolvimento harmonioso de uma pessoa por meio de boas relações com a realidade em que tal pessoa vai vivendo. Assim, a educação não pode ser concebida como qualquer coisa

estática, à margem da experiência concreta do educando. Todos os estímulos, todas as componentes de tal experiência devem ter lugar na atividade educativa cotidiana.

Na relação de contribuição ao desenvolvimento harmonioso, faz-se necessário um olhar para as práticas escolares e suas conexões com a realidade discente, não há mais espaço para uma ação estática dentro do cotidiano escolar, já que essa realidade é dinâmica, moldada pelo movimento e linguagem do mundo moderno.

E é no ensino da linguagem que se encontram os maiores desafios, que partem desde o cultural ao acadêmico, a maioria das pessoas afirma não gostar das matérias que privilegiam esses estudos: Português, Literatura e Redação; umas por desconhecerem sua importância e outras, no caso mais específico crianças e adolescentes, por não compreenderem a ligação com o mundo como se apresenta hoje, sem perceberem o quanto a sociedade dependeu e depende das relações entre linguagem e desenvolvimento humano para atingir o patamar atual de estruturação.

Diante dessas posturas, o professor deve privilegiar uma aproximação da linguagem com o meio em que está inserido esse aluno, um caminho possível para que os estudos envolvendo a linguagem sejam compreendidos e, conseqüentemente, vencer o desafio de ensiná-la. Portanto, segundo Perrenoud (2000), cabe ao professor “conceber situações didáticas ótimas” relacionando os conteúdos aos objetivos e a situações de aprendizagem.

Com relação à Literatura, parte integrante do ensino da Língua Portuguesa, o problema parece mais sério. Há um descaso com as práticas de leitura que beira o abismo educacional, as dificuldades dos alunos em interpretar e produzir textos coloca em xeque o aprendizado da língua nas instituições escolares, principalmente nas séries iniciais, o que, segundo Geraldi (2003, p. 41) caracteriza o “[...] baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua”. Por isso, faz-se prioridade nas aulas de Língua Portuguesa uma atenção especial às questões que envolvem as práticas de leitura de textos com ênfase aos literários.

Para tanto, deve-se considerar a concepção de linguagem que, conforme aponta Geraldi (2003), são três: a primeira a concebe como expressão do pensamento, o que é apontado como um caminho dos estudos tradicionais o que pode levar a afirmação, perigosa, na qual “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” o que justifica, equivocadamente, uma falha no processo educacional.

A segunda propõe um olhar como um instrumento de comunicação, que vê a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem, essa concepção é um tanto

simplista no que diz respeito ao que se espera de quem domina a língua, pois as relações pedem que, além de transmitir, o falante deve saber quando e como se utilizar da linguagem.

A terceira concepção aponta a linguagem como uma forma de interação o que privilegia não só a transmissão de uma mensagem, mas a aponta como um lugar de interação humana. Essa sim compreende os requisitos do mundo moderno e condiz com o objetivo do ensino-aprendizagem da língua.

1.1 ENSINAR E APRENDER

Entender o binômio ensinar-aprender é fundamental para estabelecer as relações que os estudos da leitura e da literatura têm na vida de alunos e professores. É importante lembrar dessas definições antes de iniciar qualquer estudo sobre esses dois aspectos educacionais.

Começemos pelo ensinar que, de forma generalizada, é definido como transmitir conhecimentos, educar, doutrinar a respeito de algo. Como podemos observar um ponto comum nessa definição é a idéia de que esse é um trabalho que utiliza como base um conhecimento sobre alguma matéria e/ou coisa específica. Portanto, o ensinar deve estar ligado ao conjunto de especialidades sobre este ou aquele assunto.

Mas essa definição ainda não é suficiente para a complexidade que abrange o processo de ensino escolar. Pois, educar consiste em problematizar as questões que envolvem o saber, portanto é a busca por uma “pedagogia do conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

No caso da leitura, essa relação não é tão simples, pois ensinar a ler ultrapassa as fronteiras do simples decifrar o código da língua, no caso a Língua Portuguesa. Passa pelo processo da compreensão daquilo que se lê, o que deve estar contextualizado com a realidade do leitor em suas formas mais variadas. Só assim poderemos chegar ao último tópico da definição o “aprender por si”, pois só quem entende o mundo e suas múltiplas formas de expressão (linguagem, imagem, outros) poderá entendê-lo e se inserir nele.

Não é de nenhuma maneira um trabalho fácil ou simples, pois exige de quem o faz uma especialidade e ao exigí-la coloca a prova o que se sabe sobre o processo em si, o que dentro do âmbito educacional provoca um desconforto, já que para ensinar é necessário mediar conhecimentos para que se adquiram avanços culturalmente desenvolvidos, e toda mediação exige investimentos de ambas as partes (aluno-professor). Ensinar é uma busca que

entra em contato com a diversidade para que, assim sendo, possibilite a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos neste processo.

O aprender, por sua vez é definido como uma tomada de conhecimento, reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência informações sobre algo e/ou alguma coisa.

Nessa definição podemos partir do ponto comum: estudar, aprender exige do sujeito autonomia da capacidade de apreender, ter razões ou propósitos de buscar sentidos de compreensão do que está sendo assimilado ou não estabelecendo assim relações entre conteúdos e fatos do cotidiano.

Aprender implica desenvolvimentos de habilidades sem restrições a aspectos perceptivos e motores para que o sujeito possa organizar seu próprio pensamento dominando assim um conhecimento e sendo capaz de fazer uso dele e que o mesmo queira ampliar seus limites ou que seja levado a querer, não só pelas necessidades do mundo moderno, mas também por perceber que esse caminho o fará crescer em todos os sentidos.

No contexto atual, o “aprender” não se limita apenas a quem aprende, mas também a quem ensina, não somente uma simples somatória das partes, pois, é muito importante a articulação entre as partes tornando um todo único fundamentados no contexto educativo e familiar.

Fazer com que os alunos queiram aprender tornou-se uma tarefa tão árdua quanto a própria prática pedagógica para o professor, pois apesar de exigir um nível de conhecimento docente cada vez maior, a sociedade como um todo acabou por desvalorizar o trabalho e, conseqüentemente esse pensamento de desvalorização, impregnou as cabeças daqueles que deveriam estar abertos ao receber, ou seja, os alunos acabam por questionar a validade prática do que lhes é ensinado e do próprio papel do professor.

Essa relação de valoração ou não é uma das questões que também permeia o desenvolvimento da leitura, pois, na sociedade moderna com todos os seus atrativos, há uma falsa sensação de que não há mais espaço para as leituras, salvo àquelas produzidas pelo mundo tecnológico.

Isso se mostra falso, porque o desenvolvimento dos hábitos de leitura das obras literárias possibilita uma ampliação das relações entre saber e aprender. Essas leituras devem ultrapassar o processo mecânico de desenvolvimento, ou seja, a codificação da língua, evoluindo para uma apreciação crítica da mensagem, pois a falta dessa criticidade gera uma incapacidade de entender um texto e de analisá-lo em sua totalidade.

1.2 LEITURA

A idéia de que o hábito da leitura está ligado, em sua maior parte, à influência da família, foi praticamente um consenso entre os educadores durante um longo período. Isso se justificaria na sociedade de 30 ou 40 anos atrás, na qual os pais eram responsáveis diretos pela educação dos filhos, ficando para a escola o papel da formação científica.

Mas, hoje, com a mudança de paradigmas sociais, estrutura familiar e na área educacional, que instituiu a escola como responsável pela formação integral, ou seja, a instituição educacional é vista socialmente como responsável pelo conhecimento propriamente dito, hábitos de educação básicos – comportamentais – até o conhecimento científico. Portanto, fica cada vez mais impossível separar a atitude dos alunos da influência direta do professor que o acompanha diariamente, devido ao contato constante entre eles.

Cabe, então, ao professor reconhecer a leitura como forma de inserção dos alunos na vida escolar e social, sendo um encaminhador das questões, nunca o detentor do conhecimento absoluto. A leitura corresponde à compreensão, a busca de significados, sendo assim o hábito de ler deve ultrapassar simples pronúncias e envolver a capacidade de compreender, assimilar, deter o conhecimento, fazendo parte do cotidiano do aluno, mas não se limitando meramente a finalidades acadêmicas.

Ao trabalhar com leitura, seguindo os manuais didáticos, esse profissional não associa de imediato os gêneros - ficção ou literatura infanto-juvenil - seu horizonte é mais específico, já que o objeto resume-se ao livro didático, o que descaracteriza sua presença e minimiza sua importância. Isso acontece porque a relação com os textos só se legitima em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, sejam gramaticais ou de interpretação, jamais exclusivamente de leitura. Isso é confirmado por Lajolo (1999, p. 63):

[...] muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de Comunicação e Expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etecéteras que quem é freguês da matéria conhece bem.

Nesse sentido, a concepção de leitura acha-se comprometida. De um lado, porque vem a ser encarada como alavanca para atividades de produção, não a desvinculando da escrita; de outro, porque a leitura dos livros infanto-juvenis não se associa ao objeto que a provoca – a obra de ficção e sua relação entre fantasia do texto e mundo imaginário.

Para que a valorização da leitura seja de fato um projeto da escola, ainda quando limitada ao desempenho do professor de Língua Portuguesa, talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerra nela mesma. E, a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas, muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor (BARTHES, 1996, p. 114).

Ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, criticar, ou seja: exercer, desde sempre, a cidadania. A proposta de ensinar a ler para aprender privilegia também o ler por ler, ou seja, “ler para nutrir e estimular o imaginário” (JOLIBERT, 1994), favorecendo o vínculo com a literatura e a capacidade de ver a leitura como instrumento de prazer, um passaporte que nos leva a mundos novos e imaginários. Quanto mais a criança lê prazerosamente, mais autonomia ela terá para buscar novos conhecimentos e diversões nos livros.

Quando o professor incentiva a leitura, deve suscitar o imaginário, despertar a curiosidade; é a descoberta de um mundo cheio de conflitos e, de um jeito ou de outro, por meio das personagens ajudar a solucionar problemas, pois ao se identificar com cada personagem o leitor passa a encontrar um meio de resolver as próprias dificuldades.

Barthes (1996, p. 11) afirma que “[...] o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato; neologismo pomposo e derrisório é criado [...]”; o autor mostra-nos sua visão em relação ao prazer da leitura, é o que acontece com as pessoas em sua maioria, que ao lerem um livro ou um texto o qual considerem a linguagem difícil, imediatamente dizem que não gostaram do que leram e que não gostam de ler, pois para compreender deveriam utilizar-se de um dicionário e ao fazê-lo vão vencendo o desafio e, conseqüentemente, levam essa experiência para sua vida cotidiana.

O hábito de leitura, assim como o hábito de escolher o livro a ser lido, é de grande importância quando se trata de incentivo a fazê-la. Levar os leitores às bibliotecas, livrarias ou qualquer lugar que venda livros para que eles possam interessar-se por descobrir o que está guardado ali dentro, criando assim o hábito de freqüentar e escolher livros que os auxiliem a suprir as necessidades de entendimento do mundo que se apresenta diante de seus olhos, pois, a leitura desenvolve o raciocínio e desmistifica a relação entre o imaginário e o real, estabelecendo pontos de equilíbrio entre eles.

Esse equilíbrio será essencial nas relações de aprendizagem, bem como, nas inter-pessoais, pois os tornará capazes de observar e relacionar-se com o mundo de maneira

mais madura e significativa, inclusive sendo determinantes na escolha de futuras obras a serem lidas. Segundo Abramovich (2001, p. 150):

Importante, mesmo que seja uma papelaria ou um bazar de interior onde também se vendam livros, é as crianças irem até lá, vasculhar, procurar, mexer, conhecendo o que existe, ter a curiosidade satisfeita, a vontade de ler aquele livro, de ficar mais tempo relendo aquele poema, de olhar bem olhado uma ou outra ilustração...

O significado mais íntimo e profundo do ato de ler será diferente para cada criança e também desigual para cada uma em diferentes momentos da vida. Mas, é por meio de várias histórias que a criança compreende o mundo e a mensagem básica transmitida ao fazê-la será que na vida é inevitável a luta contra dificuldades, é algo que faz parte da existência humana, porém se a pessoa não se intimida e enfrenta com firmeza os obstáculos e as injustiças, conseguirá dominá-los e sairá vitoriosa.

Os gêneros textuais apresentados durante a escolha de um livro são considerados ilimitados, sofrendo variações em função da época, culturas e dos contextos sociais nos quais são escritos.

Portanto, faz-se necessário a escolha dos textos a serem trabalhados, observando-se a finalidade do trabalho que se pretende realizar, bem como, o favorecimento da reflexão crítica. Pois, textos desligados da realidade ou afastados dos interesses dos alunos contribuirão para um afastamento ainda maior desse público do processo de leitura e, conseqüentemente, da aquisição do saber via literatura: Essa confirmação é feita por Freire (1986, p. 19):

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

Essa concepção mostra-nos que, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo que passa a perceber sua própria evolução no contexto social. A leitura relaciona-se ao desenvolvimento de novas habilidades de linguagem representativa e de compreensão, é preciso desenvolver particularidades de interação na oralidade, assim sendo, o indivíduo desenvolverá novas formas de expressão escrita.

O ato de ler faz com que o ser aproprie-se do código lingüístico, pois, o conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem e se apodera do aprender, da descoberta, do inventar e modificar. A leitura e a escrita não são funções isoladas e sim relacionadas em um mesmo sistema.

1.3 A LITERATURA

A palavra literatura, segundo Samuel (1990), formou-se da palavra latina *littera*, letra ou caráter da escritura. Corresponde à palavra grega *γραμμα*, a arte que concerne às letras, à arte de escrever e ler, o que designava qualquer obra escrita, entre elas a literatura como concebida atualmente. Portanto, historicamente sempre esteve ligada ao ensino, à aprendizagem, à formação formal e cultural: o homem letrado.

A origem da literatura para o público infanto-juvenil como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades no ocidente é recente, pois, só no século XVIII é que surge a primeira obra exclusivamente para o público infantil. E foi ao encontro com essa forma de literatura que se observou, segundo Bettelheim (2000), que as crianças poderiam ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida.

Nesse sentido, a literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias, pois foi e é usada para influenciar os paradigmas a serem seguidos em diferentes épocas. Pois, ao lidar com o processo de formação social do indivíduo, propõe interpretações e essas estão sempre ligadas à maneira como a sociedade se organiza e, portanto, ligada ao pensamento difundido em cada período de estruturação e consolidação dominante.

É fundamental observar que as histórias contadas para crianças objetivam sustentar o imaginário, respondendo questões por meio de idéias, descobrindo um mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos através dos problemas que vão sendo enfrentados (ou não), resolvidos (ou não), pelos personagens de cada história. Por meio delas afloram emoções importantes, vivenciadas naquilo que as narrativas provocam em quem as ouve ou vê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar; podendo descobrir outro lugar, outros tempos, outras maneiras de ser e de agir e aproximar-se das matérias curriculares, sem precisar saber o nome de tudo.

Mas é necessário pensar que no início do século XX, essa literatura era considerada como um gênero secundário, e vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (forma de entretenimento). Mas os estudos de Fromm (1978) mostraram que para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras que abordem questões e problemas universais, inerentes ao ser humano. “Infantilizar”, ou seja, subestimar os leitores, não cria cidadãos capazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente e democrática.

No Brasil, segundo Lajolo (1999), houve uma explosão criativa da literatura infanto-juvenil na década de 1970, respirando os ares das obras de Monteiro Lobato e da influência da Música Popular Brasileira (MPB). As novas forças estimularam os criadores a preparar as novas gerações para a construção de um novo mundo e não para a consolidação de um sistema já estruturado, como aconteceu no século XIX que difundiu, por meio da literatura infanto-juvenil, valores do Romantismo/Realismo.

Nesse período, multiplicam-se as traduções e as adaptações de livros infanto-juvenis consagrados na literatura universal. Os grandes acontecimentos ligados à infância foram ainda as HQ’s e o teatro. Portanto, não se tratou de mais um movimento literário, mas de toda uma engrenagem produtora dos meios de comunicação de massa.

Por iniciar o homem no mundo literário, a literatura deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo. Sendo fundamental que a escola, em seu papel formador, encare a literatura de modo global e complexo em sua ambigüidade e pluralidade, proporcionando ao aluno a ampliação de seus horizontes pessoais e educacionais.

Uma das dificuldades em se fazer isso está ligada a maneira na qual a literatura é colocada aos alunos, em um mundo no qual a tecnologia se faz cada vez mais presente e, conseqüentemente, interação é a palavra usada para atrair essa parcela da população o texto escrito possui uma desvantagem, pois, na escrita o autor trabalha com todas as dimensões das personagens e ele mesmo decidindo os acontecimentos, desde características físicas às psicológicas, do cenário interno ao externo, enfim, é ele quem decide todo o clima que o texto deve ter, com a intenção de inserir o leitor como um personagem ativo, pois, a continuidade da história depende da ação física, mudança ou não de páginas, e intertextualizada, associações ou considerações, do leitor.

Mas, essa inserção do leitor, proposta na literatura, esbarra, atualmente, na facilidade com a qual se apresenta a relação com a tecnologia, ao simples toque de botão ela, por si mesma, dá ao usuário a possibilidade de criar seu próprio mundo e inserir suas relações,

ou seja, faz o que o autor faz na escrita, com um elemento muito mais pessoal, pois depende somente de sua imaginação e não da do outro.

Essa relação direciona a literatura a um novo caminho, o caminho das adaptações cinematográficas, as quais se valem desse interesse pelos meios tecnológicos, mais especialmente o mundo das imagens e acabam recriando as histórias literárias em todos os sentidos muitas vezes questionando seus finais e os estereótipos por elas criados.

O capítulo seguinte pretende retratar as relações entre a tecnologia e a sala de aula, bem como traçar um panorama a respeito do cinema e suas relações com a literatura.

CAPÍTULO II - TECNOLOGIA, PRÁTICA DOCENTE E CINEMA

Vivemos em uma época que tem muito pouco de natural no que diz respeito às relações sociais, na qual o artificial, o produzido pelo homem, para alguns, tornou-se mais importante. É o universo tecnológico. Isso compreende que o nosso mundo, e a sociedade como um todo, estão dentro de um contexto tecnológico. Rodrigues (1999, p. 75) afirma:

A tecnologia é o pano de fundo, o próprio quadro referencial no qual todos os outros fenômenos sociais ocorrem. Ela molda nossa mentalidade, nossa linguagem, nossa maneira de estruturar o pensamento, inclusive nossa maneira de valorar.

Observando a idéia da autora, é possível afirmar que a tecnologia pode influenciar as atitudes das pessoas, tendo em vista que as inovações tecnológicas estão cada vez mais ao alcance de todos, seja na vida pessoal ou profissional. Porém é necessário observar que sob essa influência tecnológica, há uma sensação de que poucos vêem a realidade com uma simples atitude de aceitação e contemplação e sim como uma atitude de reestruturação dos conceitos, construindo assim uma nova postura ativista: o mundo e tudo nele está aí para ser apropriado, modificado, controlado e transformado, incluindo as inovações que a tecnologia apresenta.

Conseqüentemente, pensar em educação significa pensar no tipo de preparo requerido para o enfrentamento com este mundo de crescente complexidade e permanente mudança e na necessária tomada de consciência dessa realidade (RODRIGUES, 1999, p. 76)

Portanto, qualquer projeto educacional que se volte às necessidades da vida contemporânea deve incluir uma reflexão de valores, já que novas atitudes surgem com novas visões de mundo e novas realidades e significam que os mesmos sofrem alterações, daí a preocupação com novos conceitos éticos nas relações entre os homens e as máquinas, como

sua utilização e adaptação às necessidades sociais e como as converter em aliadas na transposição para um mundo no qual as oportunidades sejam mais bem distribuídas.

O ideal de educação ocidental está ligado ao ideal da *paidéia* grega que significa não só a formação e simples transmissão de valores e conhecimentos, mas o conjunto da própria cultura, em que estes são elaborados e recriados de geração a geração. A diferença é que os gregos tinham a realidade como estável, nós a temos como algo dinâmico, principalmente com o impacto da Revolução Industrial e sua influência nas mudanças na vida das pessoas de todos os níveis sociais.

Essas mudanças influenciaram as relações com o tempo e conseqüentemente a idéia de educação ambígua em sua perspectiva temporal, pois, de um lado há de ser moderna, por outro, há de ser conservadora. Assim, impõe-se uma abordagem filosófica para qualquer projeto educacional que suscite as questões mais prementes sobre a tecnologia, inclusive sobre as questões éticas e aquelas relativas aos interesses de nossa época.

Para se elaborar uma filosofia da tecnologia faz-se necessária uma reflexão sobre o contexto histórico atual, já que sua complexidade apresenta um período de transição de época e, como em outras épocas, aparece de maneira difícil e traumática, pois questiona os valores e conceitos da sociedade até então. Isso acarreta uma crise que precisa ser delineada, pois hoje, segundo Rodrigues (1999), assume a característica de reconhecimento do término definitivo das formas de pensar, iniciadas pela *Época Moderna*, caracterizada, em primeiro lugar, pela necessidade de explorar o conhecimento para dominar e atrelar a natureza, o que propiciou uma crescente confiança na razão e conseqüentemente um afastamento da natureza. Essa confiança concentrou-se na razão científica, causando um desmembramento das ciências às aplicações práticas e o saber prático substituiu o saber científico teórico em prestígio e poder.

Outras questões foram a Reforma Protestante favorável ao desenvolvimento capitalista e a Revolução Industrial que valorizou o saber tecnológico, ou seja, o conhecimento prático que promove riqueza. Assim, posturas começaram a ser questionadas, acarretando um despertar da consciência crítica e o término da euforia relacionada à ciência, esta já não é capaz de resolver todos os problemas, isso delimita o princípio do fim da modernidade, segundo Rodrigues (1999, p. 80) “[...] uma época finda quando seus contornos se tornam mais nítidos”.

A definição desses contornos tende para uma interpretação do universo e tudo nele como um organismo vivo, reforçada pelos meios de comunicação, essa concepção orgânica aparece como uma evolução lógica da própria modernidade e esta nova concepção

substituí a concepção mecanicista, do fazer pelo fazer. A humanidade aparece interconectada, surgindo assim uma solidariedade virtual possibilitada pelo avanço da tecnologia, os conceitos de estado e de soberania são ultrapassados, sobrepondo-se a eles as instituições supranacionais, facilitando a globalização da economia.

Atualmente, as questões éticas ligadas às relações do capitalismo, mais as ético-sociais e ético-culturais ligadas à globalização, formam o tema prioritário de uma exigência de condições mínimas para o desenvolvimento material, respeitando os valores culturais de cada povo; o que se torna um paradoxo, pois a tecnologia promove a sensação de uma homogeneização dos traços culturais, por meio da cultura de massa, dominada por aquele que detém o poder de desenvolvê-la, pois impõe seu estilo de vida, como se nele estivessem inseridos todos os outros.

Outra tendência é o reconhecimento da importância da emoção e dos sentimentos, paralelamente à razão, abrindo caminho à existência de elementos que influenciam o comportamento e que aconteciam de maneira inconsciente e aponta no sentido da consciência da unidade da humanidade; no entanto, com isso os conceitos de razão e de objetividade passaram a ser visados pela crítica e geram uma crise da razão - comum em final de épocas.

A descoberta científica e o invento tecnológico são agora considerados como providos da razão criativa tanto como o são uma sinfonia ou um poema. A diferença entre ciência e tecnologia e as outras criações da cultura é reconhecida como constando da utilização do método estabelecido no limiar da Época Moderna (RODRIGUES, 1999, p. 85)

Em função disso, todos são convidados a aprofundar a visão na qual a filosofia busca compreensão dos fenômenos em suas razões e em seu sentido universal, ou seja, a razão reconhece seus limites e um deles é que jamais se encontra em estado inteiramente puro, pois é integrada por diversos aspectos que não eram identificados com ela anteriormente, isso aumenta seu potencial, mas a torna menos confiável.

Essa postura submete a atividade científica e tecnológica a uma reavaliação, questionando sua posição hegemônica no que diz respeito àquele que a controla, concluindo que a essência do uso da tecnologia seria a revelação de uma nova verdade, de novas possibilidades de ser do mundo e de todos.

Nos últimos 20 anos, reconheceu-se a urgência de uma reflexão sobre a tecnologia e com isso surgem obras de filosofia da tecnologia, mas só na segunda metade do século XX é que se apresenta um ramo mais específico dessa filosofia, a mesma se volta aos problemas de cada época, portanto a tecnologia é o tema da filosofia contemporânea.

De Heródoto (484-425 a.C.), passando por Aristóteles (384-322 a.C.), a Stanley Kubric (1928-1999), cineasta; os filósofos divergem quanto à filosofia da tecnologia. A verdade é que sem a busca do conhecimento com o objetivo de dominar a natureza, a aplicação do cálculo matemático e um método a ser seguido sistematicamente, não haveria a ciência moderna que só se tornou evidente no pensamento de Descarte (1696-1650) fundamentando filosoficamente o método científico, marcando o início da filosofia moderna e da própria modernidade.

Hoje, tanto os engenheiros quanto os filósofos, mesmo com interesses e questionamentos diferentes, preocupam-se com os problemas filosóficos que acompanham a tecnologia, no entanto, faz-se necessária uma ampliação do diálogo entre eles, no que diz respeito à evolução e influência da tecnologia na sociedade, pois os engenheiros são específicos demais e os humanistas superficiais (RODRIGUES, 1999).

A estruturação desse diálogo talvez permitisse a ampliação de um lado da percepção dos engenheiros de propiciarem aos humanistas conhecimentos tecnológicos e, de outro, a dos humanistas, propiciando um entendimento sobre os conceitos éticos que envolvem os conhecimentos tecnológicos.

Há uma diferença fundamental entre as técnicas em geral e a técnica moderna que se transformou na tecnologia, mas as mais claras definições, segundo Rodrigues (1999), de Milton Vargas a Mario Bunge, ligam o conceito de tecnologia à ciência moderna, mas a tecnologia não somente como conhecimento científico, e sim como aplicação de vários conhecimentos científicos reunidos com vista à realização de uma finalidade prática, exigindo múltiplos conhecimentos científicos do tecnólogo ou a colaboração integrada de vários especialistas, com o objetivo de encontrar a solução para um problema de ordem prática.

Quanto ao método científico a ser utilizado, há uma grande discussão sobre sua aplicação à pesquisa tecnológica. Alguns apontam o momento do invento tecnológico como o momento em que se produz a passagem para a realidade sensível e palpável partindo do mundo das idéias, concretizadas por meio da razão e das mãos. Já outros apontam haver algo de específico no conhecimento tecnológico, pois muitas vezes o conhecimento científico depende diretamente dos inventos tecnológicos para progredir.

Os critérios de avaliação na utilização da tecnologia apresentam muitas questões quando confrontados à ciência, já que a atividade tecnológica tem por base e fundamento padrões comuns à atividade científica, como: a utilidade, funcionalidade, eficácia do protótipo e a eficiência na produção; já que a tecnologia, ao longo da história, tem sido impulsionada pelas necessidades do homem em cada época.

Independente dos critérios de avaliação torna-se cada vez mais necessário adotar parâmetros éticos ao lado de critérios intrínsecos à natureza tecnológica aos quais deverão se subordinar a integridade e a honestidade intelectual, pois teoricamente, tanto o conhecimento quanto o instrumento tecnológico, são moralmente neutros, mas a ação de quem se utiliza deles pode não ser.

Melhorar o padrão e a qualidade de vida deve ser a proposta da tecnologia, mas nem sempre este objetivo é evidente. O perigo da sociedade moderna constitui em colocar a eficiência em situação privilegiada, caracterizando-a com virtudes morais, ou seja, utilizando elementos como se a eficiência fosse sinônimo de caráter ou mesmo de honestidade, muitas vezes ligados a paradigmas ultrapassados.

O progresso tecnológico na civilização moderna é valorizado em si mesmo e se constitui no critério de referência superior a todos os demais, enquanto as conseqüências sociais passam a ser percebidas como inevitáveis e aceitas como naturais, ou seja, há uma inversão de valores e cabe a todas as pessoas a responsabilidade de impedir que a atividade tecnológica seja usada sem preocupação com os elementos que contribuem para a manutenção de toda vida na Terra.

A pergunta mais radical da filosofia da tecnologia é sobre sua essência. Rodrigues (1999) considera a reflexão de Martin Heidegger (1889–1976) sobre tecnologia a de maior repercussão neste século. Ele considera como maior erro do pensamento inicial ocidental o fato dos filósofos passarem a se preocupar mais com o que existe, do que com o próprio Ser, a razão, o princípio pelo qual as coisas existem, acarretando um anesesiamento do sentido da existência do homem, uma alienação de si mesmo.

Cada coisa que existe no mundo, depois da introdução da tecnologia moderna — do motor a vapor em 1705 à internet em 1993 — vai se redimensionando, revelando-se outra aos nossos olhos. Quando vista no sentido tecnológico, sem criticidade, tudo passa a ser visto como possível fonte de energia e riqueza para ser explorado. Assim, enquanto transforma o mundo, impõe ao homem seus próprios padrões, os padrões de racionalidade. Mas, é importante reconhecer o papel desempenhado pela tecnologia e o quanto ela própria não é apenas o conhecimento do conjunto de meios e instrumentos que estão a dispor, e sim, algo que modifica o homem e o faz ver e viver diferentemente.

Seja como for, por mais que o debate em torno da tecnologia se torne cada vez mais acirrado, não há como voltar no tempo. Nem seria admissível ou desejável deitar fora os avanços que beneficiaram e melhoraram a vida humana. A questão é buscar a forma de se viver bem na sociedade tecnológica (RODRIGUES, 1999, p. 112).

Todas as discussões que envolvem a tecnologia mostram um ponto em comum o da necessidade de códigos de moral para a atividade tecnológica. Bunge (1980 apud RODRIGUES, 1999) propõe três códigos diferentes: a) o universal que regulamentaria o uso comum da tecnologia; b) o individual que assinala a responsabilidade do tecnólogo no seu trabalho profissional; e c) o social formulando políticas de desenvolvimento tecnológico.

Essa proposta encontra alguns problemas quando se questiona a quem caberia desenvolvê-los e controlá-los. Os “filósofos da tecnologia” propõem um trabalho de conscientização social e democrático, mas também alertam para os riscos da ideologia dominante postar-se como verdade universal.

As questões levantadas por Bunge (1980 apud RODRIGUES, 1999) levam basicamente a três conclusões. A primeira aponta que a não ser que aconteça uma catástrofe, a tecnologia moderna estará presidindo a humanidade pelo menos em um futuro próximo, ou seja, estará moldando os paradigmas da sociedade; a segunda é que não há certezas absolutas já que as mudanças ocorrem muitas vezes de formas espantosas e traumáticas e outras de forma sutil, mas alteram a vida de todos, não havendo mais lugar para um horizonte fechado onde só seja aceita a certeza científica; a terceira aponta a educação como um instrumento importante de formação humanística integrada a formação básica científica e tecnológica.

Partindo da terceira questão que levanta a educação como responsável pela ampliação dos horizontes humanísticos para a integração da ciência com a tecnologia é necessário estudar as relações entre tecnologia e a linguagem, pois a relação do sujeito com o mundo e com suas experiências se dá via linguagem; mais que isso, o funcionamento da linguagem determina essa relação.

2.1 O CINEMA

O cinema atingiu uma evolução técnica altamente sofisticada e se transformou em uma das linguagens de expressão visual mais significativa da cultura contemporânea. Definido como a Sétima Arte, por Vachel Lindsay, em 1915, é considerado uma das principais invenções científico-culturais, caracterizado pelo registro, projeção e ampliação de um conjunto de sons e imagens em movimento.

Há mais de cem anos, permite ao homem produzir e consumir uma variedade de imagens que servem tanto para entretenimento passivo, quanto para a difusão de idéias, emoções e expressões mais elaboradas. A produção filmica, destinada ao cinema, conquistou,

ao longo de sua popularização, um espaço significativo com o advento dos meios de comunicação de massa. Como linguagem de interesse premente de expressiva versatilidade, compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismos de interface com outras linguagens, dialogando com várias expressões artísticas: o teatro, a dança, a literatura, a poesia, as HQ's, a música, a moda, a fotografia e as artes plásticas. Essa combinação envolve todos os sentidos e amplia ainda mais a materialidade de um filme.

Desde sua invenção, o cinema compreende temas gerais, científicos, filosóficos, históricos, cotidianos, poéticos ou culturais, registrando, por meio da imagem em movimento, todos os tipos de assunto. Não há nenhuma novidade, portanto, em dizer que o cinema, nesse sentido, mais do que um objeto estético com especificidades próprias constitui uma linguagem de formação. Com frequência, entretanto, é visto de forma superficial e subjetiva, descaracterizando seu potencial como linguagem de conhecimento.

Portanto, há a necessidade de desenvolver competências para saber ver um filme que vão além do simples fato de gostar ou não da história, atores ou qualquer outra coisa, e sim buscar a intertextualização com as outras linguagens.

O cinema é uma arte antropofágica. Devorando os meios que o cercam (teatro, literatura, pintura, fotografia...), ele criou sua própria linguagem e se firmou como a arte do séc. XX – a arte do homem moderno. Nenhum meio artístico, atualmente, reflete tão claramente este homem e sua compreensão estética de ver o mundo (CARVALHO, 2003).

Neste contexto, na metade do século XX, as obras da literatura começam a ser fonte de inspiração para o cinema em sua escalada na conquista de um público em formação, já que o foco narrativo participa de duas naturezas: a verbal e a visual. Ambas tentam uma comunicação, a mais próxima e direta possível e o maior número de estudos interpretativos dos contos era, até então, de natureza psicanalítica, ou seja, procurava encontrar uma explicação no inconsciente para a utilização das histórias infanto-juvenis.

Um dos primeiros trabalhos nesta área divulgados em tradução brasileira foi a linguagem de Fromm (1978), no qual ele examina a natureza da linguagem simbólica, a natureza dos sonhos e as interpretações de Sigmund Freud. Esse estudo possibilitou uma série de entendimentos de valores até então despercebidos.

Ainda em 1978, foi lançada a tradução de um dos livros mais sugestivos nessa área. Trata-se da pesquisa analítica feita por Bettelheim (2000), que teve suas bases na perspectiva freudiana baseada no mito de Édipo. Neste estudo, Bettelheim (2000) propõe uma

análise dos conceitos sociais utilizados na raiz da criação das primeiras histórias no ocidente destinadas ao público infantil.

Neste sentido, o cinema apropriou-se das obras e inseriu o discurso dominante, utilizado para refletir ideais sociais, políticos e econômicos que interessavam à classe economicamente superior.

Mas, o que se vê hoje é uma falta de bons roteiros, ou seja, os textos nos quais se baseiam as produções atuais apresentam-se sem muitas variações diante da crescente massa de crianças e adolescentes que lotam as salas de cinema. Esse ponto reforça a questão da diversificação nos roteiros como principal combustível para levar os espectadores às salas de exibição. Para Melo (2004, p. 12):

Quando tratamos de crianças, acho fundamental analisar o que se faz para elas, como e por quê. O cinema infantil sempre foi visto como algo culturalmente marginal, pouco sério. Escrever ou filmar uma obra infantil significa envolver-se num patamar menor de arte, pois o público seria de seres imperfeitos, ainda não evoluídos. Se meu trabalho possui algum mérito, é o de procurar mostrar que esse gênero merece a mesma atenção dada ao Cinema Novo, às chanchadas, ao underground ou à nouvelle vague.

Há uma ascensão dentro do espaço escolar em relação à utilização dessas adaptações na tentativa de popularizar a leitura, principalmente com a importância, também crescente, do uso da multimídia na escola e este pode acarretar perdas de parâmetros importantes na inserção do mundo na sala de aula, como, por exemplo, alguns professores preferem apenas unir a leitura da obra com a adaptação cinematográfica, sem promover uma análise mais profunda do que se perdeu ou ganhou com esta ou aquela visão do roteirista.

Este é um dos atrativos do cinema para o imaginário infanto-juvenil: capacidade de representações físicas dentro da narrativa, ou seja, a transposição do imaginário. A imagem propicia uma aproximação da visão histórica contida no texto literário, mas com uma carga diferente, pois, o significado mais íntimo e profundo do ato de ler será diferente para cada um em diferentes momentos da vida, o que o cinema equilibra envolvendo uma visão do leitor-diretor que carrega o texto cinematográfico de visão de mundo própria, como ressalta Lages (1996, p. 194):

Mas nada revela mais claramente as violentas tensões do nosso tempo que o fato de que essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica. É justamente o que acontece no cinema, através do choque de suas seqüências de imagens. O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética.

A busca por uma linguagem inédita, até então nos meios de comunicação, a “linguagem do movimento” (CARVALHO, 2003), caracterizou um conflito de idéias quanto à representação e interpretação de sua imagem, ou ainda, uma separação entre o cinema artístico e o comercial. Mas, mesmo estabelecido esse pensamento, não conseguiu unanimidade como forma devido às alterações estéticas próprias de cada período histórico que acabavam sendo assimiladas pela própria linguagem cinematográfica.

Quando a linguagem cinematográfica é usada para adaptações literárias, principalmente infanto-juvenis, o que se deve levar em conta é a relação entre palavra e imagem ou a relação entre as linguagens, principalmente considerando os espaços em que essas linguagens são trabalhadas, pois essas relações são fundamentais para a inserção e o estudo dessas diferentes linguagens e sua utilização no âmbito escolar.

Já o processo de adaptação cinematográfica depende de traços definidos antes do resultado final, a película, a história, o roteiro, a escolha e a direção de atores, a fotografia, a música e a palavra que vão aparecer nos diálogos; partindo sempre de uma influência externa lidando com objetos e espaços que signifiquem algo singular. Essa leitura primeira impossibilita a filmagem de pensamentos e sentimentos, pois dependerá da expressão corporal, de gestos, olhares, posturas e, claro, de frases, definindo, assim, as personagens pelo seu exterior.

Todas essas dificuldades também afetam a adaptação no sentido que esta não pode ser literal em função da incompatibilidade das linguagens envolvidas, principalmente pelo fato do cinema não conseguir reproduzir o mesmo clima do texto original. Esta relação impede a construção do romance na tela e sim do “uso do esqueleto da obra” (CARVALHO, 2003). Estas são as diferenças básicas entre o livro e sua adaptação ao cinema: as linguagens são diferentes e os autores são diferentes. Haverá sempre duas obras: o livro e o filme.

Assim, diferente do que se imagina, há a necessidade da utilização do cinema na escola, já que a “linguagem da tecnologia” (CARVALHO, 2003) se faz presente no cotidiano dos alunos, portanto, torna-se inconcebível que um jovem não considere o aprendizado dentro dos padrões de correção gramatical de sua língua materna e sua ligação com a linguagem utilizada na multimídia, como afirma Ribeiro (2002, p. 46):

Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o cotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens, pelo que será impraticável no curto prazo não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas

características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade.

Mas, essas vantagens, do ponto criativo, acarretam problemas institucionais que atingem o ensino tradicional, podendo transformar essa utilização em guias de aprendizagem, uniformização de critérios e procedimentos. Por isso, faz-se necessário criar pontos de equilíbrio, tanto no que diz respeito às alternativas metodológicas usadas pelos professores na implantação e utilização do recurso cinematográfico, quanto à disponibilidade dos alunos em relação aos estímulos que deverão ser respondidos, para que a escola não se torne um massacre do ponto de vista pedagógico.

É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potencializar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico (RIBEIRO, 2002, p. 46).

E é no contexto das diferentes leituras de um texto que a inserção do cinema na sala de aula se faz uma linguagem cada vez mais presente. Portanto, hoje a escola necessita de uma estratégia para poder desmistificar esta presença, já que os alunos tiveram contato com a tecnologia muito antes da escola, principalmente antes dos professores, que alegam a dificuldade do acesso e os valores de aquisição, como obstáculos para o domínio do recurso multimídia.

Assim, o uso da multimídia demorou a ser visto como uma peça a ser somada ao repertório didático e não como uma peça subversiva, capaz de tirar do professor a habilidade pedagógica. Essa visão não permitiu uma compreensão total, principalmente no que diz respeito à sétima arte, vista como uma mera facilitadora na leitura de obras literárias, sem que seu processo de construção ideológica fosse criticamente analisado, tornando seu papel na escola um tanto quanto pueril.

Hoje, o que se observa é uma obrigação na utilização da multimídia no processo educacional, mais uma imposição do mundo moderno ao trato pedagógico do que uma construção do conhecimento. Isso acarreta uma incorreção na sua utilização nesse processo, quase um deslumbramento sobre as verdadeiras funções dessa tecnologia e na ideologia que isso representa; como analisa Martin-Barbero, Polito e Alcides (1997, p. 255-256):

A imagem das “novas” tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche... Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que

encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.

Essa fascinação a qual se refere o autor está ligada a própria grandeza das produções cinematográficas, as quais tendem a serem elementos de atração para o público, muitas vezes maiores do que o próprio conteúdo das adaptações, conseqüentemente, influenciando o entendimento da essência da obra tomada como base.

É importante ressaltar que, mesmo com a utilização do cinema, é a leitura que, num primeiro momento, está ligada a emissão sonora do texto e deve ser considerada um gesto individual ou coletivo dependente das intertextualizações feitas pelo indivíduo ou seu grupo. É por meio dela que o indivíduo pensa o mundo de uma forma muito pessoal, tornando-se capaz de escolher o melhor para o seu crescimento e a sua natureza. Como afirma Duarte (2002, p. 19):

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem no campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Mas, é fundamental que essa leitura tenha elementos de crítica, ou seja, o pensar a respeito do que se lê, contextualizada com o mundo do educando e que se mostre capaz de fazer ver nas entrelinhas o verdadeiro significado dos signos, palavras e imagens, envolvidos na mensagem. Pois o ato crítico de ler aparece como uma avalanche de atos da consciência do leitor, acionados durante a união entre leitor e a mensagem escrita, quando ele se posiciona de maneira concreta e crítica no e sobre o ato de ler.

Na verdade, a interpretação do mundo e suas representações não existem separadamente, é necessária uma integração entre ambas para o melhor entendimento e aproveitamento do texto, seja ele escrito, falado ou cinematográfico, o importante é que seja interpretado e que essa interpretação ultrapasse as fronteiras do aprendizado escolar e utilizado na formação do cidadão do mundo e não apenas do aluno com boas notas. Como afirma Ribeiro (2002, p. 46):

É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potencializar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico.

Dentro deste processo de formação via linguagem é que se encontra inserida a utilização do recurso cinematográfico para estudos literários, formando um binômio ideológico quase imperceptível no discurso pedagógico. Os professores tendem a colocar as adaptações de obras literárias pelo cinema apenas como complementação da leitura da obra em si, sem considerar que os alunos também utilizam esse artifício como substituto da atividade de leitura, empobrecendo a relação de aprendizagem significativa, que leva em consideração a ampliação das linguagens utilizadas para a melhor compreensão do mundo. Portanto, é indispensável que antes de contemplar o processo ensino-aprendizagem, haja um estudo aprofundado dos pontos literários básicos contidos na adaptação, ou seja, o que se pretende com sua utilização para estabelecer relações literárias, bem como, sua relação com a aquisição do conhecimento.

2.2 PRÁTICA DOCENTE E A SALA DE AULA

As relações entre o arranjo espacial, o discurso e os recursos são fundamentais para a análise das práticas pedagógicas, pois, novas propostas podem acabar por assumir o ensino tradicional para desqualificá-lo, já que o discurso tradicional é circular e se caracteriza pelo autoritarismo e as tecnologias promovem continuidades, no que diz respeito às questões espaciais, e rupturas na maneira de lidar e inserir elementos em sala de aula, ambas relacionadas às práticas de ensino.

As salas de aula possuem uma imagem invariável quanto à disposição estrutural dos objetos (cadeiras, quadro de giz...), proporcionando assim, uma universalização desta no contexto de escola ocidental européia moderna, mesmo nos locais mais inóspitos. Esta organização está ligada intrinsecamente ao discurso que nela se realiza, a voz mais alta ainda é a do professor, os alunos só se manifestam quando chamados a isso.

A configuração tendencialmente autoritária do discurso pedagógico, não apenas pela intencionalidade que lhe é constitutiva, mas pelos modos como a assimetria tem se materializado na formação social brasileira.

A autora expõe duas razões para a análise dos sentidos da multimídia na sala de aula. A primeira atende ao caráter lúdico, a segunda discute as mudanças paradigmáticas nas práticas de ensino, que sustentariam a nova perspectiva educacional promovida pela tecnologia. Pois, essa representa relações simétricas e aparece como crítica, podendo romper o discurso autoritário instaurando o discurso polêmico no espaço da sala de aula.

O caminho da multimídia apresenta-se como viável, pois dentro dele há espaço para a representação do cotidiano de forma inusitada, já que aparece sobre duas perspectivas: a primeira como um projeto enciclopédico (organização, classificação e ordem), a segunda aponta que a universalidade pára diante das diferentes interpretações de um mesmo texto, dependentes do veículo onde é publicada. Neste sentido, o lúdico pode se confundir com a recreação no que diz respeito à multimídia, não o restringindo a passatempo ou divertimento, pois, a simplificação compromete o conceito de interatividade porque não há sentido atribuí-la aos materiais, já que existe uma intencionalidade construtiva do ensino.

Quanto à utilização dos materiais, ainda há uma distância entre o cotidiano da profissão docente em relação à utilização de recursos multimídia, vista como “novidade”. É aí que está o desencontro, o discurso autoritário e a falta de materiais, além da ausência de um projeto pedagógico construído coletivamente; além de outros fatores pedagógicos; não levam em conta que só a tecnologia não é suficiente para as práticas concretas.

Mas, ao educador cabe, em vista dessas dificuldades da estrutura escolar, encarar um presente histórico que possibilite aos estudantes o contato direto com essas tecnologias, em especial o cinema, como maneira de desenvolver a libertação, a democracia e a cidadania crítica, diante das adaptações literárias na busca de uma identidade como leitor.

Freire (1997) fala sobre a ética e os compromissos do professor e anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico do educador para com seu aluno, capaz de promover a ética universal do ser humano, pois como parte do fazer histórico, esse compromisso amplia a responsabilidade e atuação do profissional em sua relação na sala de aula.

Para isso, faz-se necessário refletir a prática enquanto educador, favorecendo a autonomia de “ser” dos educandos. Portanto, questões como: formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente; são obrigações do professor que vê o educando como um ser humano condicionado, não determinado, já que, a “[...] história é o tempo da possibilidade e não do determinismo” (FREIRE, 1997, p. 75).

Perrenoud (1993) alerta que a formação inicial do educador por si só não pode transformar tudo o que envolve a profissão docente, como: eliminar dificuldades da sala de aula, corrigir distorções geradoras de desigualdades e neutralizar as lógicas habituais dos alunos, pais e administração. E aponta a necessidade de um equilíbrio entre realismo conservador e idealismo ingênuo.

Colocando-se ao lado do realismo inovador, que segundo o autor, é definido a partir de características mais fundamentais da prática pedagógica e da profissão docente e integram numa organização a própria natureza do trabalho dos professores. Mas, na pedagogia, segundo ele, há pouca inclinação para o realismo, neutralizado por fatores como: o peso dos valores e dos mitos; corporativismo e defesa da profissão; síndrome do assediado e falta de instrumentos conceituais para pensar as práticas.

Esse pensar as práticas docentes legitima a profissão docente. Mas é preciso ressaltar que muitos dos professores limitam-se aos cursos de graduação, o que pode fortalecer os estereótipos, levando esse profissional à impotência perante o óbvio, há o risco dos formadores não terem, segundo o autor, compreensão real sobre os atos profissionais, pois, ele está inserido no contexto de um esquema base, praticamente inabalável, quando se trata de condições de trabalho afetando mesmo os mais experientes, e quando essas são inesperadas, havendo necessidade de improvisação, ele recorre a seu habitus apontado como “gramática geradora das práticas”, entendida como um sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação quanto a ação planejada, mais do que a razão ou modelos.

Essa postura, de simples aceitação de um esquema previamente montado pelas instituições de ensino, é apontada como uma falta de lucidez perante a profissão docente, o que poderia destruir sua auto-estima, pois, nas palavras do autor: “Numa profissão impossível [denominação de Sigmund Freud para a profissão docente], é-se necessariamente conduzido a fazer coisas de que se não está muito seguro ou orgulhoso. Sabê-lo constantemente seria destruidor” (PERRENOUD, 1993, p. 18).

É preciso investir nas mediações, pois a escola não pode ser meramente reprodutora de conhecimentos, é preciso ultrapassar os limites do uso pelo uso, faz-se necessário que os interesses dos alunos pelas máquinas também sejam explorados em sala, para que operações cognitivas ativadas por esse contato estejam presentes no seu cotidiano escolar.

Palavra e imagem são, pois, elementos essenciais para a produção dos discursos literários e cinematográficos, seguindo cada um o seu trajeto peculiar. Talvez, por isso, se diga que o cinema é uma das artes que mais se aproximam da literatura (SAMUEL, 1990, p. 29).

A inserção da multimídia em sala de aula é uma das responsáveis por mudanças na sociedade contemporânea já que possibilita acesso a uma forma de ver o mundo todo de uma maneira antes inimaginável. Em função disso, tornaram-se indispensáveis nas relações que envolvem a utilização da linguagem cinematográfica, pois um dos aspectos da

competência discursiva é a utilização da língua de modo variado, para a produção de diferentes sentidos e adequação do texto a diferentes situações de interlocução oral e, nesse caso específico, a leitura.

Pensar a respeito dessa temática deu origem à pesquisa que será apresentada a partir do próximo capítulo deste trabalho, pois muitas são as necessidades da educação neste século que se inicia, mas a mais urgente delas é a inserção da linguagem tecnológica nas disciplinas, especificamente na Língua Portuguesa, pois é ao longo de seu aprendizado que o aluno se conscientiza da importância no seu cotidiano de relacionar as diferentes formas nas quais a linguagem é apresentada.

CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Os estudos apresentados nos capítulos anteriores serviram como base para o desenvolvimento do projeto desenvolvido culminando na pesquisa que será relatada a seguir.

Este capítulo propõe a discussão a respeito da pesquisa-ação, norteadora do projeto “Literatura e Cinema na Sala da Aula”. Serão apresentados os caminhos tomados ao longo do processo da pesquisa, bem como as questões que envolvem essa modalidade dentro da pesquisa qualitativa em educação.

A pesquisa em educação visa um estudo geralmente pautado nos métodos ou procedimentos que serão utilizados durante o processo. Torna-se um desafio discernir com clareza a metodologia que se pretende utilizar, já que explicitar a metodologia de pesquisas de campo é bastante importante, pois, isso define com antecedência, os possíveis problemas a serem enfrentados no caminho.

Cabe ao pesquisador o encaminhamento científico na busca do esclarecimento das intenções, caminhos metodológicos e a relevância do processo. Segundo Franco (2003, p. 191):

Fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional um caráter implicitamente político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento dotado, situado, histórico e provisório.

Portanto, o pesquisador deve, acima de tudo, saber olhar seu objeto com uma certa isenção, o que não é uma tarefa fácil, pois, a provocação para a pesquisa parte do interesse em solucionar questões que envolvem uma primeira análise empírica e, por isso, mexe com as convicções, não as do pesquisador, mas as do indivíduo.

Passar por este processo revelou-se uma missão, pois é comum no início de uma pesquisa o desejo de resolver todos os problemas, “abraçar o mundo” mas, após um olhar mais detalhado, o objeto passou a ser questionado e, conseqüentemente, o papel de pesquisadora-professora, tanto na produção da pesquisa, quanto na descrição do objeto, tornou-se mais claro e definiu o modo como deveria ser o comportamento durante o processo.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: A PESQUISA-AÇÃO

A preocupação com a metodologia utilizada é que ela esteja estreitamente relacionada com os objetivos, com os instrumentos utilizados e oriente a estrutura da pesquisa, desde a colocação do problema à análise dos dados e conclusões, pois sem esse rigor não há pesquisa e sim uma visão empírica do fato.

A metodologia de cunho qualitativo apresenta-se como tentativa de compreensão detalhada de significados e características situacionais apresentadas pelos envolvidos, ao invés de apenas quantificar as características e comportamentos. Ela foi incorporada no contexto educacional na década de 1970, a partir de trabalhos ligados à sociologia e antropologia, como uma alternativa ao olhar meramente quantitativo, que já não satisfazia as necessidades da pesquisa na área da educação.

Mas, ao contrário do que se possa delimitar, as duas metodologias não se excluem. A quantitativa busca atuação em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis (DEMO, 1999); já a qualitativa é utilizada na compreensão dos fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade, levando em consideração os valores, as crenças, as representações, as opiniões e atitudes dos elementos envolvidos na pesquisa. Segundo Stake (1983), a pesquisa qualitativa busca:

- a) Perceber o fenômeno a ser estudado;
- b) Isolar os casos relevantes ao interesse da pesquisa;
- c) Observar o contexto na qual está inserida (seqüências, testemunhos, contexto);
- d) Selecionar os casos a serem estudados;
- e) Observar, entrevistar, registrar;
- f) Determinar padrões, selecionar e classificar;
- g) Triangular, validar, interpretar;
- h) Fazer estudos de caso ou relatórios;

i) Produto: compreensão com ênfase em generalidades.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa, apesar de sua larga utilização, recebe críticas no que se refere ao rigor do método utilizado, ou seja, à problemática da verificação de seus dados, isso significa que os critérios internos de cientificidade são questionados no âmbito acadêmico. Esses critérios estão ligados ao discurso utilizado nesse método e envolvem a sua coerência, consistência argumentativa, originalidade no que diz respeito à contribuição do conhecimento e sua objetivação ou abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade (DEMO, 1999). Além disso, o autor aponta para um critério externo: a intersubjetividade, ou seja, a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica. Portanto, mesmo na conjuntura atual da pesquisa em educação no século XXI, a metodologia qualitativa e suas abordagens são passíveis de questionamento no meio acadêmico tradicional. A abordagem da pesquisa-ação (PA) está ligada a um processo qualitativo e é definida por Thiollent (2005, p. 14) como sendo:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação ocupa um espaço crescente na área educacional, pois não se limitam à descrição ou à avaliação, produzindo idéias mais amplas das relações em sala de aula. Ela dá condições ao pesquisador de produzir informações e conhecimentos ao nível pedagógico. “Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”. (THIOLLENT, 2005, p. 75).

Essas microssituações, as quais se refere esse mesmo autor, proporcionam ao pesquisador uma visão do problema em sua totalidade, partindo do micro para o macrocosmo do ambiente escolar, envolvendo todas as escalas de poder e aprendizado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotei os seguintes procedimentos: no primeiro momento, houve o levantamento do acervo bibliográfico pertinente ao objeto de pesquisa. Foi necessário um levantamento das obras e filmes os quais poderia utilizar, os critérios para esta seleção consistiram na valoração das obras com relação ao reconhecimento científico dos autores, da credibilidade das editoras e do ano das edições; foram feitas as leituras e análises das obras selecionadas bem como a elaboração da revisão da literatura,

buscando-se respostas ao problema e aos objetivos propostos para a pesquisa, ou seja, como incentivar a leitura aliando-a ao cinema.

O primeiro passo para a realização da PA não foi apenas reconhecer o problema que se pretendia estudar, mas também ter o discernimento para observar o objeto da pesquisa, delimitando o foco e sua configuração espaço-temporal. Essa relação foi estabelecida por meio das formas e meios de observação, critérios, unidades de registro, elaboração dos procedimentos de análise e preparação preliminar.

A observação é considerada uma das mais importantes fontes nesse método de pesquisa, mas observar não é apenas “olhar”, pois é inerente à mente humana olhar o que interessa e isso pode acarretar diferentes interpretações sobre o mesmo fenômeno.

Há também de se preocupar em relação ao grau de participação, com o intuito de preservar uma determinada isenção como pesquisadora, o ponto mais difícil dentro da metodologia, pois ao lidar com as relações humanas é quase impossível manter-se à distância, meramente como observadora dentro desse contexto, isso permeia a decisão de explicitar ou não meu papel em relação ao objeto, determinante do tempo que precisei permanecer no local da pesquisa.

No caso da metodologia proposta, meu papel de pesquisadora é parte agente no processo, portanto o grau de isenção é o mais trabalhoso, era necessário voltar a todo o momento para rever se o caminho estava sendo seguido dentro do rigor metodológico que se espera de uma pesquisa em educação.

Essa ação observadora desencadeou o período de registro, que permitiu todo o embasamento para o processo de conclusão do trabalho de pesquisa, mas para que isso acontecesse fez-se necessário que o registro seguisse critérios previamente estipulados por mim, como a organização dos mesmos. Sem esse rigor, haveria dificuldades na etapa seguinte que consistiu na análise dos registros coletados. Esse é o passo mais significativo para a conclusão da pesquisa, pois é a partir dessa análise que poderia ou não validar o objeto de pesquisa.

3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da PA são definidas por aspectos que se relacionam e definem os caminhos dos pesquisadores e sujeitos/objetos. Thiollent (2005) os aponta como sendo: fase exploratória, delimitação do tema, colocação de problemas, teorização, hipóteses, seminário,

campo de observação, amostragem e representatividade, coleta de dados, aprendizagem, saber formal e informal, plano de ação e divulgação externa.

A fase exploratória compreende o processo inicial de questionamentos sobre os aspectos da pesquisa: importância do estudo, compreensão do processo no qual as dificuldades com a leitura se apresentam e como fazer com que elas fossem minimizadas e, finalmente se era realmente possível unir diferentes linguagens no caminho para o desenvolvimento da leitura.

Durante esse período é que se constrói a pesquisa, delimita-se o tema cada vez mais e, principalmente, corrigem-se os equívocos relacionados ao caminho para chegar à ação, ou seja, surgem mais claramente os questionamentos; problematização, se realmente há um problema a ser estudado, no caso desse trabalho o desenvolvimento da leitura; a definição do campo de observação, ou seja, quais os sujeitos da pesquisa (quando?, onde?, como?); seu processo de teorização e, por fim o levantamento das hipóteses.

A soma desses elementos possibilitou o início da preparação do projeto de ação e os parâmetros a seguir. Essa fase prova ou não a relevância do tema e o caminho escolhido para pôr em prática a pesquisa. No meu caso específico, a pesquisa sofreu profundas modificações desde os questionamentos até sua metodologia, pois a princípio teria outra configuração. A idéia inicial era estudar uma sala na qual eu não atuasse como professora e, portanto a metodologia utilizada seria outra, mas a indisponibilidade de metodologias didáticas que privilegiassem o tema escolhido me fez optar pela configuração da pesquisa-ação.

A partir desse momento, é que se apresentou a reflexão sobre a teoria e a ação pedagógica, aliada aos pressupostos do saber formal e informal e sobre a aprendizagem. Após percorrer todo esse caminho é que houve a ação avaliativa, ou melhor, a prática da pesquisa, na qual se inserem: o plano de ação.

Os passos seguidos relacionados à busca das respostas, portanto foi a fase de organização do processo de aplicação da metodologia; a coleta de dados, feita por meio de observações e impressões sobre o processo, aplicação de questionários e desenvolvimento das atividades propostas; aprendizagem, ou seja, a validade do estudo para os sujeitos; a avaliação dos processos da pesquisa a leitura e organização dos questionários e textos produzidos pelos alunos envolvidos e enfim a divulgação externa, que compreende o processo de aprovação ou não da pesquisa e seus elementos pela comunidade acadêmica.

A pesquisa seguiu o caminho indicado por Thiollent (2005), tendo como fase inicial o aspecto exploratório no qual ocorreu o processo de afinamento em relação ao tema e as questões que o envolvem, o desenvolvimento da leitura aliada às obras literárias e cinematográficas. A partir daí, os aspectos supracitados, foram acionados. O Quadro 1 traça um perfil da organização da pesquisa partindo desses aspectos.

QUADRO 1 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa		Resumo de ações
1ª. Etapa	O Contexto	Fase exploratória: delimitação do tema, problematização, campo de observação, teorização, construção das hipóteses.
2ª. Etapa	O Questionamento	Reflexão sobre a teoria e ação pedagógica.
3ª. Etapa	As Escolhas	Escolha das obras, saber formal e informal, aprendizagem.
4ª. Etapa	Uma Cena	Ação avaliativa: plano de ação, coleta de dados, seminário, aprendizagem, avaliação, divulgação externa.

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

O período de execução da pesquisa foi um semestre, mas a idéia de pesquisar a relação possível entre literatura e cinema me acompanha desde o processo de formação acadêmica, entre 1999 e 2001, e se concretizou durante o processo de estudos no Programa de Mestrado em Educação da UCDB e teve sua preparação entre julho de 2005 e julho de 2006 (QUADRO 2).

QUADRO 2 - Quadro de indicadores – objetivos

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
Geral:
– Analisar se a literatura aliada ao cinema pode interferir no processo de leitura: O cinema aliado à literatura pode renovar o hábito da leitura em sala de aula?		
Específicos:		
– Analisar os hábitos de leitura na sala de aula utilizando o cinema aliado a literatura.	É possível renovar os hábitos de leitura na sala de aula com auxílio do cinema?	Questionários, leitura de livros de literatura, adaptações cinematográficas das obras, debates, produções de textos.
– Estudar o encontro entre duas linguagens diferentes que abordam o mesmo tema.	O trabalho com diferentes linguagens auxilia a renovação da leitura em sala de aula?	Livros de literatura e adaptações cinematográficas das obras literárias com as mesmas temáticas.
– Aperfeiçoar as relações dos alunos com a linguagem literária por meio da linguagem cinematográfica.	É possível utilizar a linguagem cinematográfica para aperfeiçoar a visão a respeito da linguagem literária em sala de aula?	Leitura e debates sobre as relações entre a linguagem literária e a linguagem cinematográfica.

Fonte: Autora.

O processo de teorização foi difícil, já que o uso do recurso cinematográfico na sala de aula levantou, por diversas vezes, a validade do estudo e seus aspectos éticos e teóricos, não só de minha parte, mas da parte da coordenação da escola, que temia que o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa pudesse ser prejudicado e que os alunos não distinguissem o propósito da atividade.

Outro questionamento foi quanto ao aspecto da metodologia da pesquisa-ação que exige um rigor que muitas vezes não me senti preparada para ter, além de questões sobre meu próprio fazer pedagógico já que, como professora da turma envolvida, muitos dos aspectos relativos às dificuldades dos alunos me eram familiares e até mesmo, eram questionados antes de iniciar a pesquisa.

3.3 PRIMEIRA ETAPA: O CONTEXTO

O primeiro momento dessa descrição cabe ao contexto da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa-ação é importante deixar claro os aspectos que envolvem o espaço físico e os sujeitos/objetos para a realização do estudo.

3.3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola particular situada na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul, com 10 anos de existência. Possui 500 alunos divididos em turmas que compreendem a educação infantil (*baby* – infantil IV); fundamental I (1º. – 5º. anos); fundamental II (6º. – 9º. anos); ensino médio (1º. – 3º. colegial) e cursinho preparatório para o vestibular.

A escola possui uma biblioteca pequena, mas com acervo de livros pertinentes ao estudo literário em todos os níveis de educação propostos pela instituição, não há bibliotecário e o acesso é livre, pois a mesma encontra-se sempre de portas abertas àqueles que desejam fazer suas leituras na própria sala ou levar os livros para casa. Não há limite de tempo para a utilização dos volumes retirados da lá.

Ao iniciar os trabalhos na escola, em agosto de 2005, foi surpreendente o fato de não haver bibliotecária, pois a biblioteca achava-se em desordem, o que acabava afastando os alunos, mas como primeira medida, houve um pequeno projeto de revitalização do espaço e acervo e com a ajuda dos alunos foi desenvolvido um trabalho extraordinário de organização e conservação tanto do espaço, como do acervo.

A resposta foi imediata, o grupo inseriu-se de tal maneira no processo que o que levaria semanas, levou poucos dias e então tínhamos realmente um espaço prazeroso para a utilização dos livros, tanto didáticos (pesquisas, estudos, entre outros), quanto de literatura em geral.

Dentro desse processo o que chamou a atenção foi o cuidado pós organização; os alunos do 5º. ano tomaram a biblioteca para si e passaram a cuidar e respeitar mais o espaço, bem como a cobrar dos outros alunos, inclusive dos mais velhos, portanto, a responsabilidade pela conservação dos exemplares coube a todos os alunos da escola, o que determinou o início de uma nova postura diante do espaço e do acervo.

Esse é o ponto mais positivo nas questões que envolvem o desenvolvimento da

leitura, a liberdade, pressuposto fundamental no incentivo à leitura no ensino fundamental I, período no qual os alunos têm a necessidade de se mostrarem independentes e, ao mesmo tempo, período no qual eles mais precisam de orientação, pois começam a entender o mundo com um olhar muito particular.

A maioria dos alunos envolvidos estuda na instituição há, pelo menos, dois anos. Nesse período, a escola enfrentou certos problemas com relação à contratação de professores, principalmente na área de Língua Portuguesa, o que acarretou ao longo desse tempo uma troca constante dos professores da área.

Esse problema acabou por influenciar o processo de aquisição das bases necessárias para o desenvolvimento e ampliação da leitura, o que foi observado no momento em que assumi as aulas de Língua Portuguesa nos 4º. e 5º. anos, tanto pelas dificuldades apresentadas pelos alunos com a leitura e escrita, quanto no que dizia respeito ao material adotado, apostila, que privilegia a leitura e interpretação de textos para o desenvolvimento do ensino da gramática normativa. A falta de continuidade das professoras foi outro fator relevante, pois causava uma instabilidade na organização da disciplina, bem como na implantação de qualquer projeto de leitura, que acabava se tornando superficial, visto que não havia uma continuidade dentro da disciplina.

É compreensível que no ensino atual haja predileção aos estudos gramaticais; levando-se em consideração a preparação para os vestibulares, concursos, etc. Mas os alunos do 5º. ano precisam exercitar a imaginação, pois é um período de mudanças muito rápidas e radicais tanto no campo físico (estrutura física, voz, entre outros) quanto no campo mental, já que o mundo não é mais visto da mesma maneira; as responsabilidades são outras e as cobranças maiores.

Foi nesse contexto e a partir da observação em sala de aula, ouvindo e participando das conversas que percebi um ponto comum entre os alunos: a fascinação pelo mundo da imagem, desde a televisão, passando pelo vídeo-game até chegar ao cinema. Foi então que surgiu a questão: por que não unir imagem e letra? Ou melhor: por que não usar o cinema para ampliar a relação com a literatura? Pois estava aí a veia principal da pesquisa.

A proposta de estudo sobre desenvolvimento da leitura teve como foco 25 personagens: 1 professora/pesquisadora e 24 alunos do Ensino Fundamental I – 5º. ano, com idades entre 9 e 10 anos, envolvidos em um projeto de literatura e cinema, iniciado no segundo semestre de 2006. Cada um dos personagens vinha com uma bagagem e estilo de se relacionar com a leitura, e isso agiu de forma decisiva para a organização das atividades do trabalho.

Essas relações foram fundamentais para a escolha das obras, tanto as literárias quanto as cinematográficas, pois não poderiam ser nem pueris, nem adultas demais. E ao me deparar com o leque de opções, preferi mesclar obras já conhecidas por eles — *Chapeuzinho Vermelho* (1785-1863), dos Irmãos Grimm, Jacob e Wilhem — e outras das quais alguns nunca ouviram falar — *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift —, buscando com isso equilibrar a leitura formando uma linha crescente de dificuldades no que diz respeito à linguagem literária e ao conteúdo das histórias.

3.3.2 A professora/pesquisadora

Meu caminho até o curso de formação de professores é um tanto curioso, durante 4 anos (1994 a 1998) estudei na Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul (UFSM), no curso de Medicina Veterinária. Mas o curso parecia não me satisfazer como profissão. Durante esse período dava aulas particulares de reforço em Língua Portuguesa para crianças e adolescentes, pois sempre tive aptidão na área de humanas.

A soma dessa insatisfação com a prática das aulas particulares me levaram a questionar o que realmente buscava como profissão, iniciava-se o processo que desencadearia a mudança de caminho que transformaria a minha vida e a busca por uma profissão que me satisfizesse. Esse processo foi fruto de muita reflexão, afinal deixar uma profissão reconhecida por sua autonomia e me embrenhar em uma profissão tão desvalorizada não foi uma tarefa fácil, principalmente levando em consideração todo um tempo dedicado ao curso de Medicina Veterinária e as pressões da família. Mas contra todos os prognósticos, resolvi que educar era a profissão que eu queria ter, afinal venho de uma família de professores de todas as disciplinas e níveis de ensino, talvez e principalmente por saberem o quão árduo é o caminho da educação, posicionaram-se contrários a minha escolha.

Durante o curso de graduação surgiu um conflito entre uma norma, reconhecida pelo futuro profissional, e o impulso que cada indivíduo sente e entre os impulsos e uma consciência moral, que nos habita e dita normas, regendo o comportamento. Portanto, o autoconhecimento foi a chave da liberdade profissional, no momento em que reavaliasse meus princípios, conseguiria crescer e me afirmar como tal.

É importante lembrar que, por muitos anos, a função de professor esteve diretamente relacionada a certas atitudes — abnegação, sacrifício, bondade e paciência — que não coincidem com as competências que se espera de um profissional atualmente. O mesmo

precisa estar atento aos desejos e necessidades dos educandos, considerando as mudanças constantes no mundo, portanto construir sua própria identidade profissional. Havendo questões fundamentais para que sejamos completos: os saberes, as competências e como identificá-los e extrair uma qualidade maior desses conceitos.

Quando se fala em identidade do professor, reconhecida como caráter, um modo de ser ou uma definição de si, devemos nos remeter, em primeira instância, àquilo que encaminha essa identidade, o processo de formação profissional que deve apresentar-se diferenciada e diferenciadora em busca do conhecimento profissional.

A construção do processo de formação baseia-se em dois conceitos, deve ser coerente, contínua e ligada ao desenvolvimento individual da profissão e seus desafios. A primeira parte de um saber técnico, a formação acadêmica, pois, organiza-se em torno dos princípios e das estratégias de ensino, a pedagogia introduz uma relação ambígua entre professores e saber pedagógico, produzido externamente, a segunda, parte influenciada por crenças e atitudes morais: ética e sistemas normativos, assim o trabalho docente diferencia-se como conjunto de práticas.

O conhecimento depende de cada indivíduo que se pretende um educador de fato, pois agir com profissionalismo é algo que possui uma dimensão pessoal que não se pode desconsiderar. Mas, a formação inicial por si só não pode transformar tudo o que envolve a profissão docente, como: eliminar dificuldades da sala de aula, corrigir distorções geradoras de desigualdades e neutralizar as lógicas habituais dos alunos em relação ao conhecimento, pais e administração. Isso gera um questionamento sobre a função e sua desvalorização levando à crítica no que diz respeito às novas demandas educativas, reestruturadas pelas mudanças na sociedade.

A crise da perícia profissional refletiu na formação profissional, gerando críticas e insatisfação contra a formação universitária das faculdades.

Existe, ainda, uma crise do poder profissional, manifestada pela falta de confiança do público e dos clientes quanto aos profissionais, além de uma crise também relacionada à ética profissional, ou seja, quanto aos valores que deveriam orientar a atuação profissional (TARDIF, 2000, p. 5 e 13).

Hoje, faz-se necessário um profissional centrado na inteligência do mundo, ou seja, nas competências que são exigidas do aluno, na capacidade de agir e viver socialmente, pois, a qualidade profissional, atualmente, está ligada a quem recebe a educação e pode indicar o acesso ou a exclusão social, numa sociedade de informação, significa equidade para que se possam desenvolver igualmente competências e saberes, portanto, a melhoria da qualidade da educação reflete igualmente na formação de bons profissionais.

Tardif (2000) aponta que o limite da profissão é determinado pela formação, geradora da especificidade, que levará ao reconhecimento social o que legitima a categoria, da legalidade ao ganho do status social. Os saberes configurados pelo conhecimento profissional em um processo de socialização, e as competências, conhecimentos necessários para usá-los, configuram um caminho para o fortalecimento da atividade docente, pois, reflete diretamente em sua formação. Portanto, identidade profissional, é um conjunto de formas de ser e atuar, configurado ao longo de sua vida profissional e, por isso, mantém vestígios de todos os estágios desse conhecimento, tanto do técnico, quanto do adquirido com suas experiências.

Os debates, leituras e o constante questionamento sobre tudo o que envolve a profissão docente, inevitavelmente constata uma ligação direta entre os fatores, saberes e competências, na formação da identidade docente. Sendo, indispensáveis o trabalho com o conjunto desses conceitos no decorrer deste processo. O equilíbrio entre saberes e competências faz-se necessário ao processo de identificação com a profissão e tudo que a identifica como tal, pois, é por meio desse equilíbrio que há uma verdadeira socialização dos conceitos nela envolvidos.

Os saberes dos profissionais se transformam e evoluem com o exercício da profissão, com a prática diária, saberes trabalhados, elaborados e incorporados no trabalho docente, para que possam ser utilizados de maneira significativa. A prática profissional passa a ser, portanto, um processo de filtragem dos ensinamentos universitários, diluindo-os e transformando-os em função das exigências do trabalho, visto que a matéria ensinada e o conhecimento pedagógico têm sua importância, mas não encerram todas as possibilidades relativas ao aprimoramento dos saberes dos professores.

Neste contexto de formação do profissional e todas as questões que ela suscita é que foi inserida a possibilidade do uso do recurso multimídia na sala de aula, principalmente no que diz respeito à forma como a literatura é trabalhada, praticamente sem estímulo, salvo raros professores e empresas que buscam incentivar esse aprimoramento em relação ao processo de desenvolvimento da leitura.

3.3.3 Os alunos

Trabalhar Língua Portuguesa, especialmente a leitura, com crianças de 5º. ano com idade escolar entre 9 e 10 anos, é um desafio, pois nesse período eles estão mais aptos ao movimento do que ao pensamento, pelas próprias mudanças fisiológicas pelas quais estão

passando. É o período das descobertas de si próprio e do mundo. Portanto, existe a necessidade de dinamizar o ensino, para que os alunos possam vê-lo como parte integrante desse mundo que está sendo descoberto e não somente como “desejo dos pais”, conforme palavras do depoimento de um aluno, e como costumam dizer ainda outros alunos: “vim pra escola porque minha mãe não deixa eu fica [sic] em casa”; ou como algo que valha algum tipo de prêmio: “minha mãe disse que se eu tirar nota boa vai comprar um carrinho” ou “uma boneca”, enfim, atualmente estudar está sempre ligado a uma obrigação ou recompensa na visão dos alunos. Mas também é preciso ter parâmetros para que a sala não se transforme em um simples parque de diversões e perca sua função, já explicitada anteriormente.

Essa preocupação permeou todo o período de implantação do projeto de pesquisa, pois temia que a objetividade e a função fossem diluídas em simples sessões de cinema, por isso a opção de não revelar aos alunos que se tratava de um estudo para o Mestrado, isso poderia mudar o comportamento e o interesse em relação ao trabalho, pois poderia ser visto como algo a não ser levado a sério já que “não valeria nota”, dizem alguns alunos.

Para evitar essa atitude implantei o projeto de pesquisa como uma atividade ligada ao trabalho formal da disciplina, portanto seria sim atribuída uma nota avaliativa ao final dos trabalhos, que apresentava como roteiro a leitura das obras e o debate das mesmas, isso fez com que eles ficassem mais responsáveis diante das atividades, mesmo correndo o risco de que esse interesse se resumisse a nota.

3.4 SEGUNDA ETAPA: O QUESTIONAMENTO

O questionamento deve permear todo o trabalho de pesquisa realizado, para isso ao elaborar o projeto que privilegiasse esse ponto de estudo fez-se necessário pesar todos os riscos e problemas que pudessem ser enfrentados até sua implantação e análise.

3.4.1 O projeto de pesquisa

Elaborar um projeto de pesquisa que supra a necessidade do trabalho relacionado à leitura e o trabalho de análise é um processo delicado, houve a necessidade de uma sondagem inicial com os alunos para a definição do caminho a ser seguido, aliado ao

foco do trabalho o qual seria apresentado no Mestrado, sem que ocorresse perda da identidade dos alunos durante esse processo, ou seja, sem que eles fossem levados a um pensamento para satisfazer os objetivos da pesquisa e sim que participassem de maneira a contribuir com a mesma.

Após esse período de sondagem para a pesquisa observei que era possível aplicar um projeto de ensino que aliasse o cinema e a literatura na sala de aula como ponto básico para o desenvolvimento da leitura. Essa afirmação só foi possível mediante os instrumentos (observações e fichas), apresentados anteriormente, aplicadas na turma com os quais pretendia trabalhar em conjunto com as análises dos mesmos, pois sem esse respaldo seria complicado impor uma situação na qual os alunos não se sentiriam a vontade para participar.

Unam-se ainda as questões da minha própria relação, como professora e estudante, com os elementos envolvidos: literatura, cinema e leitura. Como letrada e cinéfila pareceu-me possível esta união, mas buscava uma prática diferente da minha experiência, que até então ficara no campo superficial, pois trabalhava pontualmente com as duas linguagens (cinematográfica e literária) nunca como um projeto pré-estabelecido.

Outro ponto importante foi o período no qual o projeto foi desenvolvido, para isso segui um cronograma que privilegiasse as práticas de leitura e as intervenções tanto por parte dos alunos quanto as minhas, pois pela própria característica dinâmica do processo deveria haver um equilíbrio na utilização do tempo.

Portanto a elaboração do cronograma das atividades não poderia ultrapassar o período de seis meses, pois ao propor um trabalho com diferentes linguagens optei por estipular um tempo que fosse tão dinâmico quanto o das adaptações cinematográficas, o que se mostrou adequado ao projeto e suas pretensões de desenvolver a leitura por meio de uma prática pouco convencional de trabalho com linguagens diferentes.

Dentro dessas características uma preocupação era como avaliar os resultados da aplicação do projeto de pesquisa, o que inclui a minha ação, o objetivo relacionado aos alunos e seus hábitos de leitura; pois somente a aplicação das fichas não supriria a necessidade dessa avaliação. Portanto, fez necessário um trabalho de interpretação de textos mais profunda, com o debate sobre as obras e a produção de textos, essas produções utilizaram dos critérios de escolha livre da tipologia textual, ou seja, houve a produção de diferentes textos como, HQ's, narrativas e textos jornalísticos.

3.5 TERCEIRA ETAPA: AS ESCOLHAS

A etapa relatada a seguir foi um desafio para mim, pois nela é que estava toda a base da pesquisa, pois se mal feitas as escolhas das obras literárias não surtiriam efeito para a análise dos dados, mas, se atrativas e significativas poderiam levar os alunos ao desenvolvimento da atividade de forma completa.

3.5.1 As obras

Um passo importante foi a escolha das obras, o que foi feito levando-se em consideração as observações dos alunos em sala, nesse ponto as fichas aplicadas foram muito importantes, pois deu-me a possibilidade de buscar obras que pudessem interessá-los, além é claro de contar com a disponibilidade dos filmes, o que só foi exposto quando a primeira leitura terminou, acontecendo o mesmo com as outras obras.

Outra consideração importante quanto a escolha dos filmes e dos livros para o desenvolvimento do projeto foi a disponibilidade das obras na escola e dos filmes nas locadoras, o que acabou por muitas vezes acarretando dúvidas em relação ao processo de escolha e, sobre tudo, a adequação a idade cognitiva dos alunos envolvidos.

É claro que alguns alunos questionaram as obras escolhidas, já que a leitura das três primeiras obras, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria* e *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm Jacob e Wilhem, acompanhava-os desde os primeiros passos da vida escolar e mesmo em casa, além de parecer um tanto pueril para eles, já que se encontravam em uma fase de transição para o mundo adolescente.

Quanto à obra *Viagens de Gulliver*, houve um interesse muito grande por ser um livro pouco conhecido pela maioria e foi uma novidade bem atrativa, o que os fez entender que havia uma crescente nas dificuldades de leitura.

No Quadro 3 apresenta-se a relação de filmes e livros utilizados na pesquisa realizada no ano de 2007.

QUADRO 3 - Relação de filmes e livros utilizados na pesquisa

Filme	Livro
Os Irmãos Grimm	João e Maria
Deu a Louca Nna Chapeuzinho	Chapeuzinho Vermelho
A Floresta Negra	Branca de Neve
As Viagens de Gulliver	As Viagens de Gulliver

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

A escolha dos livros partiu de uma necessidade primeira de encontrar obras literárias que oferecessem uma relação afetiva e depois cognitiva aos alunos, pois o fato de reconhecerem a história poderia facilitar o debate inicial e fazê-los observar com mais interesse as adaptações cinematográficas. E, além disso, as relações afetivas são importantes para haver uma ligação com o querer ler. Nas palavras de Abramovich (2001, p. 10):

Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando eu era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites, antes de eu adormecer, como se fosse um ritual... Lembro de sua voz contando “João e Maria” e de várias adaptações que criava em relação à casa da bruxa, sempre sendo construída com todas as comidas que eu gostava...

Entendo que nem todos os alunos tiveram o contato maravilhoso com as histórias ao qual se refere a autora, mas acredito que ao propor uma volta aos primeiros anos de infância, poderia fazê-los resgatar, ainda que superficialmente, uma ingenuidade que os faça entender, a sua maneira, o lugar destinado a essa literatura em cada processo de entendimento do mundo.

Esses caminhos adotados na preparação e análise da pesquisa foram de fundamental importância para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, como parte ativa do processo, fizeram com que muitas de minhas idéias sobre a prática pedagógica e os elementos que a influenciam fossem constantemente revistos ao longo do caminho para o estudo ao qual me propus. O próximo capítulo pretende uma descrição dos elementos que se mostraram durante o processo final da pesquisa e suas possíveis interpretações.

CAPÍTULO IV – UMA CENA

O capítulo que se inicia apresenta a quarta e última etapa da pesquisa, na qual estarão presentes os processos que a finalizaram, cujas bases foram expostas no capítulo anterior. Os fatos analisados por meio das observações e ações em sala de aula atestaram a relevância da pesquisa realizada envolvendo o discurso literário e o recurso cinematográfico para o desenvolvimento das atividades de leitura pelos alunos. Para tanto, faz-se necessária algumas considerações sobre a finalização da pesquisa.

O que se pretendia como objetivo principal com o desenvolvimento da pesquisa era apresentar aos alunos uma nova forma de observar a linguagem literária por meio da utilização do recurso cinematográfico, atestando a importância da leitura em suas diversas formas de representação e despertando-os para as atividades de leitura.

O processo desenvolvido mostrou-se válido a partir do momento em que despertou nos alunos envolvidos o desejo de prosseguir com as atividades além do espaço da sala de aula, orientados por mim, professora/pesquisadora.

Ao iniciar a pesquisa os alunos foram levados a responderem diversas fichas sobre informações pertinentes ao desenvolvimento das atividades, essas seriam reeditadas ao final do trabalho.

Antes de iniciarem as leituras pedi para que todos respondessem a uma ficha com perguntas sobre suas relações com a leitura, a primeira questão era sobre a frequência na biblioteca, optei por uma pergunta ampla, pois poderia ser a da escola ou outra. O resultado pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1 - Frequência dos alunos em bibliotecas

Respostas	Alunos	
	n	%
SIM, freqüentam bibliotecas.	7	29,2
NÃO, não freqüentam bibliotecas.	17	70,8
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

É possível perceber que a maioria esmagadora dos alunos não freqüentava nenhum espaço de leitura. Isso foi um fator preocupante, pois ao propor um estudo sobre leitura em uma escola particular esperava que os alunos conhecessem os espaços apropriados nos quais se encontravam os acervos era o primeiro passo para o desenvolvimento e no decorrer das análises das respostas esse dado se confirma de maneira pertinente.

A segunda pergunta abordava a quantidade de livros lidos por mês, a análise confirmou, de maneira subjetiva, as respostas à pergunta anterior (TABELA 2).

TABELA 2 - Frequência de leitura dos alunos

Respostas	Alunos	
	n	%
Lêem regularmente (2 a 3 livros/mês)	7	29,2
Lêem esporadicamente (1 livro/mês)	8	33,3
Lêem apenas os livros exigidos na escola	9	37,5
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

É possível observar que a maioria não possui hábitos de leitura o que condiz com a falta de freqüência nos espaços destinados ao contato com os livros. As duas tabelas apresentados contêm dados complementares e coerentes entre si, pois a partir do momento que os alunos passam a freqüentar os espaços de leitura serão impelidos a usufruir do mesmo.

Já na terceira pergunta as respostas foram bem interessantes, pois mesmo aqueles que responderam que “lêem apenas os livros exigidos pela escola”, sentiram-se a vontade para opinar a respeito do gênero literário do qual mais gostam, daí pode-se concluir que muitas vezes a falta de leitura se deve às escolhas das obras que não privilegiam os interesses dos alunos. Como é possível ouvi-los enquanto respondiam às perguntas: “ah, se eu

escolhesse o tipo de livro eu lia...” ou mesmo “tia, a gente é que vamos [sic] escolher o livro?”, ou seja, a falta de motivação para a leitura começa com a imposição do que será lido, sem que essa escolha seja explicada (TABELA 3).

TABELA 3 - Gêneros literários preferidos

Respostas	Alunos	
	n	%
Romance	7	29,2
Ação/aventura	11	45,8
Terror	3	12,5
Drama	–	–
Humor	3	12,5
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

Sobre essa tabela é importante ressaltar que a idéia dos gêneros não foi discutida com os alunos o questionário deteve-se nas relações empíricas de cada um com a “idéia” do que estes representam, portanto ao assinalarem o “romance” como gênero preferido a maioria foi de meninas que associam esse gênero a histórias que falam sobre o amor.

E por fim, a parte final da ficha pedia para que cada um contasse qual havia sido o último livro lido, seja na escola ou em casa, alguns não se lembravam e preferiam fazer perguntas do tipo: “Prô, qual livro a gente leu esse ano?”, outro questionamento interessante sobre o que responder foi: “Ah, eu posso falar do livro que eu li da Chapeuzinho, é o que eu mais gosto?”, confesso que essas colocações foram arrasadoras, pois havíamos lido diferentes livros naquele ano e tive certeza que alguns alunos não se interessaram pelo trabalho, mas também sei que eles precisam muitas vezes serem estimulados a respeito de um fato para desencadear todas as lembranças.

Esses dados me deixaram apreensiva quanto ao início do processo, mas dentre as obras escolhidas havia sintonia com os gêneros assinalados por eles. Gerando alguns comentários como: “Ah, mas a gente tem que ler?”, uma resistência que permeou boa parte do trabalho, principalmente quando os livros começaram a aumentarem de tamanho.

Outro comentário interessante foi: “Prô, a gente vamos (sic) fazer alguma coisa com o livro depois?”, como se não houvesse o que fazer após a leitura; ou ainda: “Ah, minha mãe falou que não vai mais comprar livro, não!”. A respeito disso é necessário dizer que

como os livros da biblioteca não eram suficientes (constatei isso durante a fase exploratória), percorri outras escolas nas quais tenho colegas diretores e professores, além da biblioteca municipal e eles concordaram em emprestar os exemplares que faltavam, sob minha responsabilidade; portanto não houve necessidade de compra dos exemplares, mas alguns pais acabaram adquirindo os mesmos por conta própria.

Foi então que demos início a primeira parte do projeto com as leituras e comentários sobre as obras literárias, o que melhor explicitado no próximo capítulo. É importante lembrar que o trabalho foi acompanhado em todos os aspectos, inclusive os momentos de leitura contaram com a minha participação ativa, todos líamos juntos e assim ia surgindo o debate, juntamente com as dúvidas.

Neste contexto, era necessário obter informações sobre o hábito de freqüentar sala de cinema para iniciar a segunda etapa do projeto em sala de aula. Era necessário saber qual era o contato desses alunos com a linguagem cinematográfica. Foi então aplicada uma outra ficha de questões sobre as relações dos alunos com o cinema.

A primeira questão abordou o gosto pelos filmes, de maneira objetiva os alunos tinham duas opções de respostas (TABELA 4).

TABELA 4 - Predileção por assistir a filmes

Respostas	Alunos	
	n	%
SIM, gosto de assistir a filmes	20	83,3
NÃO, não gosto de assistir a filmes	4	16,7
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

Como previsto por meio das conversas e das observações, a maioria declarou sua predileção por filmes, mas ainda faltava a questão central, que é a freqüência nas salas de exibição cinematográficas, o que seria primordial para que pudesse traçar o cronograma do projeto, pois sem o conhecimento empírico da linguagem cinematográfica seria necessária algumas horas a mais para explicitar essas diferenças (TABELA 5).

TABELA 5 - Frequência dos alunos nas salas de cinema

Respostas	Alunos	
	n	%
Vão ao cinema regularmente (2 a 3 vezes por mês)	11	45,8
Vão ao cinema esporadicamente (1 a 2 vezes por mês)	9	37,5
Não freqüentam salas de cinema	4	16,7
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

Partindo desse resultado foi possível observar o interesse da turma por filmes, o que veio a confirmar as conversas realizadas nos momentos em que o assunto era, propositadamente, lançado em sala de aula; o mesmo não fora constatado em relação aos livros.

A partir daí, houve uma ampla participação, primeiro uma avalanche de sugestões de desenhos aos filmes de sucesso daquele momento (*Homem Aranha*, entre outros), foi então que coloquei em prática a segunda etapa em sala de aula: assistir às adaptações cinematográficas. A princípio eles acharam que seria uma mera reprodução, então optei por fazê-los perceber que a cópia não era um recurso tão interessante, principalmente porque o recurso usado no cinema, linguagem cinematográfica, permitia a equipe ir além das páginas do livro, no sentido de materialização das obras literárias, considerando que na escrita trabalha-se com o imaginário e esse é diferente em cada leitor.

Portanto, entrávamos em um mundo no qual há uma nova linguagem e, conseqüentemente, a uma nova maneira de observar a literatura como algo que transcendesse às páginas dos livros. Não que os alunos não a conhecessem, apenas não tinham consciência sobre essa relação possível com a literatura.

A experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver” (BOURDIEU, 1979), isto representa a valorização da análise, compreensão e apreciação de qualquer história contada em linguagem cinematográfica, mas isso não significa apenas ver filmes vai além, pois depende da atmosfera cultural na qual as pessoas estão inseridas.

A análise dessas respostas foi além dos números explicitados na Tabela 5, pois o fato de o aluno freqüentar salas de cinema não garante a qualidade dos filmes assistidos por eles, principalmente ao afirmarem que são eles próprios quem escolhem os filmes a serem

vistos, o que segue critérios de escolha muito pessoais, ou seja, a superficialidade temática ou mesmo inadequados para essa idade, mas que obtém o aval dos pais para assistirem, como o caso de filmes como: *Velozes e Furiosos*, que explora o mundo da criminalidade com glamour e chama a tenção dos meninos por tratar-se de carros que antes só existiam na imaginação; entre outros. Esse foi um dado preocupante nessa relação com a “sétima arte”, pois a produção cinematográfica atual visa o lucro e coloca em xeque a qualidade da mesma.

Os pontos observados em relação ao contato dos alunos com o cinema não se confirmaram quando o assunto abordado foi a relação com a literatura, no que diz respeito à frequência de leitura, portanto era preciso despertar na turma, um hábito de ler que ultrapassasse a barreira da sala de aula.

Esse então foi o desafio, desenvolver um projeto de leitura sem que o mesmo fosse confundido com as atividades diretamente ligadas ao material didático utilizado em sala, pois como já explicitado anteriormente, o material privilegia a gramática e esse não era o foco da pesquisa. Levando-se em consideração que, por ser a professora da turma, era necessário separar as atividades normais da disciplina e o projeto de leitura para a pesquisa, o que foi feito delimitando um horário fixo para desenvolver essas atividades de leitura, uma aula por semana.

Foi possível atestar esse desenvolvimento quando houve a reaplicação do questionário, primeiro semestre de 2008, quando os alunos já estavam no 6º. ano – Ensino Fundamental II, a maioria das respostas foi positiva, no sentido que demonstrou um aumento em quesitos os quais, na primeira etapa foram abaixo do esperado para alunos em idade escolar, principalmente tratando-se de uma escola particular, um espaço no qual espera-se um maior desempenho dos alunos no que se refere a questões de desenvolvimento cognitivo (TABELA 6).

TABELA 6 - Frequência dos alunos em bibliotecas após o projeto

Respostas	Alunos	
	n	%
SIM, freqüentam/passaram a freqüentar bibliotecas	17	70,8
NÃO, não freqüentam bibliotecas	7	29,2
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

É importante observar na Tabela 6 o aumento significativo de alunos que continuaram e/ou começaram a freqüentar mais assiduamente os espaços de leitura. Esse foi um dado extremamente importante, pois demonstrou que houve um reflexo da pesquisa no desenvolvimento escolar dos envolvidos. Isso atesta que um projeto de leitura pode contar com elementos que vão além do livro impresso, mas que tem nele sua base mais forte.

Quanto à freqüência de leitura, os alunos demonstraram que a relação entre freqüência de espaços de leitura colabora para o aumento do número de obras lidas, principalmente porque há um despertar com esse aspecto quando conversam entre eles e trocam suas experiências de leitura, comentando sobre os livros e divulgando-os, o que aguça a curiosidade de viver a experiência que o outro já teve (TABELA 7).

TABELA 7 - Comparação da freqüência de leitura dos alunos

Respostas	Alunos	
	Antes	Depois
Lêem regularmente (2 a 3 livros/mês)	7 (29,7%)	14 (58,3%)
Lêem esporadicamente (1 livro/mês)	9 (37,5%)	6 (25,0%)
Lêem apenas os livros exigidos na escola	9 (37,5%)	4 (16,7%)
Total	24 (100,0%)	24 (100,0%)

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

É importante ressaltar que alguns mantiveram os hábitos de lerem apenas o necessário, mas a soma dessas opções foi bem menor que a soma do início da pesquisa, o que pode ser observado como um fato positivo em vista do equilíbrio nas respostas da primeira etapa.

Esse fato teve reflexos significativos nas relações dos alunos com o acervo literário da escola, a biblioteca, que possui uma organização muito incomum, conforme relatado no capítulo anterior. Organizada por eles, tornou-se local de visitação constante, incluindo a mudança de postura com relação a sua organização e cuidados com os livros retirados de lá. Isso pôde ser observado pela maneira com que eles passaram a se comportar no espaço, o respeito ao silêncio exigido para a leitura, o cuidado em sempre retornar os livros para seu lugar de origem na estante.

Essas mudanças foram constatadas não só pelas minhas observações, pautadas por um caderno de controle colocado na biblioteca para que os alunos registrassem suas

retiradas e devoluções, mas também pela coordenação da escola, que passou a dispor de uma atenção especial a essa movimentação no espaço da biblioteca.

Quando o assunto passou a ser o desenvolvimento da relação com o cinema houve um dado interessante, dos alunos que afirmaram não gostar de assistir a filmes apenas um reavaliou sua resposta, o que relacionado à mudança de postura com os livros chamou atenção para o objetivo do projeto de pesquisa que era desenvolver os hábitos de leitura, portanto essa frequência no espaço de leitura atestou o aumento do desejo de adquirir hábitos relacionados a ela (TABELA 8).

TABELA 8 - Predileção por assistir a filmes após o projeto

Respostas	Alunos	
	n	%
SIM, gosto/continuo a gostar de assistir a filmes	21	85,7
NÃO, não gosto/continuo a não gostar de assistir a filmes	3	12,5
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

Quando a resposta analisada foi a frequência nas salas de cinema o aumento foi significativo, os alunos passaram a ter mais interesse em freqüentá-las, chegando até mesmo a comentarem que a mesada que recebiam tinha sofrido mudanças na sua distribuição, agora havia como economizar para assistir a filmes. Esses comentários surgiram de forma espontânea durante a reaplicação dos questionários, o que materializou a relevância do projeto.

Mas é importante ressaltar que alguns alunos ainda relataram que uma das principais dificuldades para freqüentarem salas de cinema era sim de cunho financeiro e de deslocamento e propuseram a continuação do projeto no ano seguinte; o que só foi possível com a turma do 5º. Ano, pois ao avançarem para o 6º. ano, houve a troca da professora e a diminuição do número de aulas da disciplina (TABELA 9).

TABELA 9 - Frequência dos alunos nas salas de cinema após o projeto

Respostas	Alunos	
	n	%
Vão/continuam indo ao cinema regularmente (2 a 3 vezes por mês)	15	62,5
Vão/continuam indo ao cinema esporadicamente (1 a 2 vezes por mês)	6	25,0
Não freqüentam/continuam a não freqüentarem salas de cinema	3	12,5
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no ano de 2007.

É claro que a reaplicação das fichas não tinha a pretensão de unanimidade com relação às respostas, mas pude observar um aumento significativo nos itens relacionados ao número de livros e à frequência nas salas de cinema.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa houve sempre a preocupação de esclarecer junto aos alunos as dúvidas ou impressões a respeito das leituras e dos filmes assistidos. Os debates sempre contaram com a participação de todos, afinal foi a possibilidade de opinarem sobre os livros e os filmes.

Um destaque durante as falas foi a surpresa ao encontrarem elementos da literatura tão precisamente concretizados nas adaptações cinematográficas. Destacando algumas mais relevantes: “Nossa! O filme tem coisas que o livro não tem!” (referência ao filme *Floresta Negra*) ou até mesmo críticas a maneira como a história foi contada: “Ah! Não entendi direito essa história da Chapeuzinho! Vô [sic] ter que assistir de novo...” (referência ao filme *Deu a Louca na Chapeuzinho*).

Por outro lado aconteceram reações inesperadas com determinadas diferenças apresentadas em relação à própria imagem mental criada durante a leitura ou exposta no livro e a mostrada no filme. Os comentários abrangeram pontos positivos, como: “Ah, eu gostei mais da imagem do filme do que do livro!” (referência ao filme *Viagens de Gulliver*) ou ainda “Eu achei essa madrasta muita boazinha!” (referência ao filme *Floresta Negra*) ou mesmo “Esses caras contaram as histórias que a gente lê? Ah, mas eles não inventaram tudo?” (referência ao filme *Os Irmãos Grimm*).

Isso influenciou significativamente a relação de credibilidade da obra literária e quebrou a representação empírica de que o filme substitui a obra, fazendo-os entender na prática que o filme é uma representação da leitura feita por outra pessoa.

4.1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A fase de produção de textos feitos com base no trabalho realizado foi a parte mais interessante do projeto de ensino, os alunos puderam colocar toda a interpretação das leituras e imagens estudadas durante o processo, mostrando assim, toda a criatividade individual e coletiva, já que alguns usaram os comentários dos colegas em seus textos enquanto outros preferiram o uso da imagem para contar suas histórias, optando por textos que incorporavam outras formas de linguagem, como HQ's, textos jornalísticos e o cinema artesanal, elaborado com tiras de papel em caixa de sapato.

A liberdade na escolha da forma de interpretação dos livros e filmes foi um ponto positivo para o desenvolvimento dos textos pelos alunos, eles se sentiram à vontade para liberarem suas impressões criativamente. E não foi somente esse o aspecto peculiar, as apresentações dos textos produzidos geraram uma expectativa acima do comum para esse trabalho, que já havia sido realizado em outro contexto na sala de aula.

Os trechos apresentados nos itens a seguir foram retirados das produções dos alunos após a correção e reorganização dos mesmos.

4.1.1 As narrativas

Os textos em forma de narrativas foram bastante explorados, caracterizando a maioria das produções, e enfocaram a história contada de maneira objetiva, mas não como cópia e sim como criação, sempre com a preocupação em ilustrá-las, como nos livros. Dado interessante, pois ao recorrerem a esse recurso fizeram a ligação entre palavra e imagem, representando assim um entendimento de que as duas podem e devem estar aliadas para um melhor entendimento do texto.

Vejamos um trecho inicial de uma dessas produções, após a correção e reescrita:

Era uma vez, uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, mas ela não é a Chapeuzinho que todo mundo conhece. Ela era super-radical, porque aprendeu com sua avó a ser assim. Mas um dia ela teve que sair para a floresta e encontrou muitos mistérios no caminho e quando voltou para a casa não encontrou mais a vó e resolveu saber o que tinha acontecido...

É possível observar a influência do filme “Deu a Louca na Chapeuzinho”, que acaba por desconstruir a história levando o aluno a fazer o mesmo, isso é interessante, pois faz com que o leitor se encoraje a mudar a história e muitas vezes inserindo mais elementos, concluindo diferentemente a história mas mantendo o que torna a história tão atemporal: sua moral.

4.1.2 Textos jornalísticos

Outros alunos optaram pelo texto jornalístico, não por acaso estávamos trabalhando com a linguagem jornalística na apostila. As matérias contaram com entrevistas imaginárias com os personagens:

— *Gulliver, qual a viagem que você mais gostou?*

— *Ah, sabe, é meio difícil escolher, mas a parada em Lilliput foi muito legal!*

— *Por quê?*

— *Acho que é porque lá eu era um gigante! (hahaha)*

Em outra reportagem elaborada houve a presença dos autores (uma relação direta aos Irmãos Grimm), demonstrando assim um desejo de saber um pouco mais da história e seus criadores, foi realmente muito interessante, pois exercitar a criatividade é a principal função da literatura infanto-juvenil e nesse caso até a relação tempo foi subvertida e ignorada:

[...] a nossa escola está em festa, pois está recebendo a visita dos famosos irmãos Grimm. Os irmãos Grimm ficaram famosos depois de escreverem muitas histórias para crianças. Eles falaram que estão gostando muito daqui e querem voltar outras vezes. O que todos queriam saber mesmo é de qual histórias eles gostam mais, mas ele não contaram, não!

Outra escrita interessante foi a transformação das histórias em reportagens das páginas policiais. Os alunos basearam-se em um trabalho feito em sala de aula que abordava essa temática: a transformação de histórias infantis em notícias policiais foi sem dúvida uma diversão, para quem fez e quem ouviu.

Veja o trecho da notícia baseada na história de *João e Maria*, o que nos faz concluir que as crianças estão atentas a esse tipo de informação veiculada praticamente todos os dias na imprensa:

Mãe procura filhos desaparecidos.

A mãe dos irmãos João e Maria da Silva está desesperada. Faz dois dias que os filhos saíram de casa para brincar e desapareceram, a família é muito pobre e a mãe está com medo de que algo de muito ruim aconteça com eles.

Outro texto muito criativo foi baseado na *Branca de Neve*, o aluno contou toda a história como se a polícia tivesse descoberto a trama da madrasta para se livrar da menina. Esse texto deixou bem claro que o cotidiano dessa criança é marcado pela atenção a um tipo de programa que privilegia esse sensacionalismo:

[...] A polícia descobriu que a madrasta já tinha tentado matar a menina antes, mas seu plano não deu certo. O pai está sem saber o que fazer e disse ao delegado que nunca desconfiou de nada. O delegado disse que vai continuar investigando até descobrir todos os detalhes da história.

As produções de textos jornalísticos foram muito elogiadas pelos colegas que as ouviram e também formaram a maioria dos textos, pois como já havia informado no início desse item um trabalho nesse sentido havia sido feito recentemente.

4.1.3 Histórias em quadrinhos

Uma escolha interessante foi a produção de HQ's, essa linguagem, presente na vida da maioria, não foi a mais escolhida, mas teve uma repercussão muito positiva entre eles, sendo que as duas produções correram de mão em mão e fizeram tanto sucesso que os alunos sugeriram que fossem doadas a biblioteca como parte do acervo.

4.1.4 O cinema artesanal

A forma menos usada, porém não menos importante foi o cinema artesanal. Essa representação consiste em uma caixa de sapatos com o fundo cortado na qual uma tira de papel presa pelas extremidades é girado levemente passando cada quadro da história. Esse recurso criativo foi apreciado pelos alunos de forma muito atenta, pois houve a volta ao cinema, ou seja, eles reeditaram as sessões exibidas durante a pesquisa de maneira muito pessoal, uma experiência que encerrou o período de apresentações dos textos de forma magnífica, arrancando aplausos da “platéia”.

4.2 A CENA FINAL

Todas as apresentações foram prestigiadas pelo grupo e a idéia de serem os autores da história foi aproveitada ao máximo por cada um, que exerceu o direito de criar e ultrapassar as barreiras dos livros e dos filmes.

Ensinar a ler e interpretar têm sido atribuições da escola desde seu início, sendo essas atividades estimuladas desde as séries iniciais e praticadas em todas as disciplinas. Porém a responsabilidade a respeito de sua orientação recai sobre o professor de Língua Portuguesa, sempre que se mencionam leitura e seus problemas.

Portanto, propor um trabalho que utilize essa responsabilidade aliada aos recursos do cinema mostrou-se de grande valia aos propósitos de incentivo e desenvolvimento da leitura no ensino fundamental, ainda mais no que diz respeito a sua transformação em dados relevantes para que outros educadores venham a valer-se desses como forma de ousar quando o assunto são os problemas relativos à leitura.

Uma pesquisa que, acredito, gerou frutos no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e porque não dizer de alguns futuros escritores, roteiristas, cineastas e com certeza, vários admiradores dessas formas de arte. Em um país no qual as culturas literária e cinematográfica sobrevivem de forma tão precária, quando o assunto é produção, torna-se um estímulo à criação e ao consumo dessas formas de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar no tempo da inserção das tecnologias em sala de aula tornou-se um desafio ainda maior para os professores, principalmente na área de línguas. É preciso, de uma certa maneira, competir com os recursos multimidiáticos para que a escola mantenha a relevância de seu papel na formação e transformação do aluno em cidadão crítico, bem como mostrar que saber e compreender as linguagens e suas diferenças é cada vez mais importante no mundo de hoje, tanto no campo pessoal quanto no campo da conquista profissional bem sucedida.

Nesse momento no qual a linguagem sofre profundas transformações, influenciada diretamente pela tecnologia, o equívoco que permeia as jovens mentes com relação à leitura, vendo-a erroneamente como dispensável, a presente pesquisa faz-se relevante por incluir o desenvolvimento da leitura aliado ao estudo prático de linguagens diferentes de comunicação, cinema e literatura e seus aspectos cognitivos no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem.

Reorganizar o pensamento colocando cada linguagem com sua devida importância e função mostrou-se o passo na direção certa para os educadores que reconhecem na educação o caminho mais importante para a viabilização de um mundo mais justo, o que só acontecerá mediante a formação de indivíduos que compreendam que cada um exerce uma função importante dentro do meio social e que esse pensamento também deverá ser aplicado quando o assunto é educação e seus paradigmas, ou a quebra de algum deles, como afirma Demo (1999, p. 129): “O bom professor não é aquele que soluciona os problemas, mas justamente o que ensina os alunos a problematizarem”. E que isso não significa que há uma verdade absoluta nem um pensamento único sobre tais fundamentos.

Nas instituições privadas, há uma pressão para o cumprimento dos conteúdos e pelo melhoramento do desempenho dos alunos por parte do professor e da própria instituição. Isso pode ser a explicação para que o professor não ouse o suficiente quando o assunto é a multimídia. O medo do não cumprir o projeto pedagógico, bem como a falta de espaço no mesmo para o uso desse recurso, acaba afastando o professor de projetos que o utilize dentro de sua disciplina.

Quanto a questões que expõem a obrigatoriedade da utilização das tecnologias em sala de aula e conseqüentemente o aspecto da formação docente para a mesma, acaba perdendo o sentido quando é colocada como um currículo a ser cumprido e não como uma forma diferenciada de linguagem. O que vai na contra-mão do processo formativo do profissional, pois ao deparar-se com o “ter que fazer” nos vemos despidos de todos os conceitos éticos que norteiam a profissão, já que após todo o processo formativo, no qual buscamos um referencial teórico, envolvemo-nos em obrigações que nem sempre vão de encontro àquilo que pensamos e, podemos não conseguir dar sentido ao trabalho.

Nesse contexto, o aluno acaba refém desses problemas enfrentados pelo professor, já que não pode opinar sobre a seqüência de conteúdo, ou dos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Isso acaba por minar as inovações necessárias para a introdução da multimídia na sala de aula que, mesmo vista como necessária, fica apenas a critério do professor de informática, quando essa disciplina é oferecida.

Mas no que diz respeito ao meu fazer pedagógico, lembro-me de quando comecei a lecionar, cerca de sete anos atrás em uma escola pública que atendia alunos da zona rural, ao me deparar com a realidade, tanto dos alunos quanto da escola, coloquei em xeque todo o processo de formação, afinal estamos preparados para o ideal, não para o real.

Ao entrar em uma escola particular esperava que houvesse uma mudança nas relações entre aluno-aprendizagem, mas a realidade mais uma vez mostrou-se contrária ao ideal.

Foi então que surgiu a proposta de desenvolver um projeto de leitura que vinha ao encontro de minhas paixões por essas duas formas de expressão: a literatura e a imagem. A elaboração do projeto “Literatura e Cinema na Sala de Aula” apresentado à coordenação da escola, buscou evocar a importância de desenvolver os hábitos de leitura e propor que isso fosse feito de uma maneira diferente para que os alunos ficassem envolvidos com o trabalho, é importante lembrar que a idéia já estava muito amadurecida em virtude de toda carga teórica em função dos estudos e do meu próprio interesse.

Resolvi implantar o projeto apresentando como ponto básico o desenvolvimento dos hábitos de leitura utilizando para tal o caminho da literatura aliada ao cinema, respeitando as diferenças de cada aluno e suas relações com a literatura e cultura cinematográfica. Para desenvolvê-lo procurei a metodologia que proporcionaria uma interação maior entre eu, professora/pesquisadora, e os alunos; dentre as opções que se apresentaram optei pela pesquisa-ação, pois me daria condições de desenvolver um estudo como elemento atuante em todo o processo, intervindo quando se fizesse necessário para que o caminho proposto não tomasse outra direção; confesso que ser objeto do estudo não foi fácil, já que a pesquisa exige um rigor teórico e posturas críticas do pesquisador, como explicitado anteriormente; mas a necessidade dos prazos e compromissos fez-me optar por este caminho.

Ao propor um estudo sobre as relações possíveis entre literatura e cinema na sala de aula, lancei um desafio sobre minha própria ação pedagógica, pois ao questionar a validade desse estudo, coloquei-me em um terreno perigoso, já que a utilização do recurso multimídia na escola é bastante contestada por coordenadores e, até mesmo, pelo copo docente, principalmente relacionada ao ato de ler.

O projeto de ensino “Literatura e Cinema na Sala de Aula” tornou-se um projeto de pesquisa culminando na dissertação apresentada e levantou o problema da utilização do recurso filmico, aliado à literatura, como recurso didático para aquisição e incentivo ao hábito de leitura, partindo da concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), língua portuguesa, que afirma:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência, e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998b, p. 69).

No capítulo anterior foi possível comparar os resultados obtidos antes e depois da pesquisa por meio das fichas aplicadas aos alunos, as perguntas buscaram respostas objetivas, não deixando margem para qualquer tipo de resposta vaga. Dessa maneira a análise dos resultados pôde ser igualmente objetiva.

Se o objetivo da pesquisa era buscar um caminho diferenciado para os estudos literários com crianças, esse se mostrou vitorioso, pois analisando os quadros antes e depois do desenvolvimento do projeto de ensino, é possível observar uma mudança de

comportamento e atitudes perante a leitura. Isso reafirma a idéia que é viável a união entre duas linguagens diferentes para um objetivo comum: formar leitores cada vez mais hábeis e conscientes do que representa a leitura para o crescimento intelectual e humano do cidadão.

O ponto interessante, que determinou o sucesso do projeto, foi a continuidade da freqüência a bibliotecas e salas de cinema. Isso pôde ser observado porque a maioria dos alunos participantes da pesquisa continua a estudar na escola e sempre que possível buscam registrar oralmente suas novas experiências com a literatura e o cinema, mesmo que em breves contatos entre nós.

Fazer ler ainda é um desafio a todos os profissionais, não apenas àqueles da área das línguas, mas os resultados da pesquisa apresentada confirmam a teoria empírica existente dentro de todo educador que realmente se preocupa com os rumos da leitura na escola, principalmente em relação às séries do Ensino Fundamental, a qual afirma que vale à pena investir em projetos pedagógicos que busquem alternativas para a resolução desse problema e, principalmente, é possível mudar o panorama da leitura na escola utilizando o recurso tecnológico como aliado, sem a necessidade de competir com ele.

No que diz respeito à pesquisa apresentada é de extrema importância a consciência que ela não responde a todas as dúvidas existentes, e nem possui tal pretensão, mas que ao se produzir um trabalho de cunho científico outras portas são abertas, como também outros e mais relevantes questionamentos são suscitados no âmbito acadêmico. Essa é a função da ciência, principalmente no tangente à área da pesquisa educacional, fazer com que os questionamentos nunca terminem, mas que sejam sempre feitos em um nível mais elevado do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.
- ARAÚJO, I. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2007.
- CARVALHO, L. F. B. Estética publicitária & linguagem cinematográfica: uma análise imagética e pós-moderna de Cidade de Deus. *Ciberlegenda*, Niterói, n. 12, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/layo1.htm>>. Acesso em: 5 set. 2007.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1986.

FROMM, E. *Análise do homem*. 10. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

INTERFILMES. *Filmes*. Disponível em: <<http://www.interfilmes.com/>>. Acesso em: 30 set. 2007.

LAGES, S. K. *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARTIN-BARBERO, J.; POLITO, J. R.; ALCIDES, S. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MELO, J. L. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MUNDO CULTURAL. *Jonathan Swift (1667–1745)*. Disponível em: <http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/escritor_consagrado/JONATHAN_SWIFT/JONATHAN_SWIFT.html>. Acesso em: 30 set. 2007.

OLIVEIRA, C. M. *Irmãos Grimm: Jacob e Wilhelm (entre 1785 e 1863)*. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/autores/grimm/grimm.htm>>. Acesso em: 30 set. 2007.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RIBEIRO, E. J. T. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. *A Página*, Porto, ano 11, n. 112, p. 46, maio 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1875>>. Acesso em: 30 dez. 2007.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, M.; ZIPPIN, P. S. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 77-129.

SAMUEL, R. *Manual de teoria literária*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 7, p. 19-27, 1983.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de ensino apresentado à escola

I – Identificação

Título do projeto: *Literatura e Cinema na Sala de Aula*

Professora: *Julyana Moreira da Silva*

Disciplina: *Língua Portuguesa/Literatura*

Série: 5º. Ano

II – Recursos didáticos

- Livros de literatura pré-selecionados;
- DVD's;
- Televisão;
- Aparelho de DVD.

III – Objetivo geral

Otimizar o desenvolvimento da leitura por meio da relação entre literatura e cinema.

IV – Objetivos específicos

Desenvolver os aspectos cognitivos da leitura;

Promover o encontro com diferentes formas de linguagem na comunicação;

Promover o encontro entre duas das linguagens mais pertinentes no processo educacional.

V – Introdução

A educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, pois vivemos em uma era marcada pela competição e pelo desenvolvimento científico. Portanto, cabe a escola a função de formar cidadãos para o novo conceito de sociedade que essas relações implicam. Para tanto, faz-se necessária uma revisão do trabalho realizado por professores e especialistas por meio do currículo.

Pensar em educação significa pensar no tipo de preparo requerido para o enfrentamento com este mundo de crescente complexidade e permanente mudança e na necessária tomada de consciência dessa realidade.

Ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, criticar, ou seja: exercer, desde sempre, a cidadania. A proposta de ensinar a ler para aprender privilegia também o ler por ler, ou seja, ler para nutrir e estimular o imaginário (JOLIBERT, 1994), favorecendo o vínculo

com a literatura e a capacidade de ver a leitura como instrumento de prazer, um passaporte que nos leva a mundos novos e imaginários. Quanto mais a criança lê prazerosamente, mais autonomia ela terá para buscar novos conhecimentos e diversões nos livros.

A palavra literatura, segundo Samuel (1990), formou-se da palavra latina *littera*, letra ou caráter da escritura. Corresponde à palavra grega *γραμμα*, a arte que concerne às letras, à arte de escrever e ler, o que designava qualquer obra escrita, entre elas a literatura como concebida atualmente. Portanto, historicamente sempre esteve ligada ao ensino, à aprendizagem, à formação formal e cultural: o homem letrado.

A origem da literatura para o público infanto-juvenil como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades no ocidente é, historicamente, recente, pois, só no século XVIII é que surge a primeira obra exclusivamente para o público infantil. E foi ao encontro com essa forma de literatura que se observou que as crianças poderiam ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias.

E é no contexto das diferentes leituras de um texto que a inserção da tecnologia na sala de aula se faz uma linguagem cada vez mais presente, portanto hoje, a escola necessita de uma estratégia para poder desmistificar esta presença, já que os alunos tiveram contato com a tecnologia muito antes da escola, principalmente antes dos professores, como obstáculos para o domínio das novas tecnologias.

Quando a linguagem cinematográfica é usada para adaptações literárias, principalmente infanto-juvenis, o que se deve levar em conta é a relação entre palavra e imagem ou a relação entre as linguagens, principalmente considerando os espaços em que essas linguagens são trabalhadas.

É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potencializar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico (RIBEIRO, 2002).

É importante ressaltar que, mesmo com o uso das tecnologias, é a leitura que, num primeiro momento, está ligada a emissão sonora do texto e deve ser considerada um gesto individual ou coletivo dependente das intertextualizações feitas pelo indivíduo ou seu grupo. É por meio dela que o indivíduo pensa o mundo de uma forma muito pessoal, tornando-se capaz de escolher o melhor para o seu crescimento e a sua natureza.

VI – Bibliografia

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.

ARAÚJO, I. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RIBEIRO, E. J. T. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. *A Página*, Porto, ano 11, n. 112, p. 46, maio 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1875>>. Acesso em: 30 dez. 2007.

SAMUEL, R. *Manual de teoria literária*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

APÊNDICE B – Cronograma de atividades – 2007

Mês	Atividades
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> – Observação da sala de aula. – Questionário. – Definição dos livros e filmes a serem trabalhados. – Organização da seqüência a ser seguida na implantação do projeto.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> – Início da leitura dos livros. – Debates a respeito das obras.
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> – Início da projeção dos filmes. – Debates sobre os aspectos literários observados nos filmes.
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> – Encerramento das atividades: produção de textos utilizando as obras e os filmes estudados como base. – Apresentação dos textos. – Reaplicação dos questionários.

APÊNDICE D – Sinopse e ficha técnica dos filmes

OS IRMÃOS GRIMM

Wilhelm (Matt Damon) e Jacob (Heath Ledger) são dois irmãos famosos pelos seus contos de fada, recheados de personagens mágicos. Eles percorrem a Europa comandada por Napoleão Bonaparte enfrentando monstros e demônios falsos em troca de dinheiro rápido. Porém, quando as autoridades francesas descobrem o plano deles, os coloca para enfrentar uma maldição real em uma floresta encantada, na qual jovens donzelas desaparecem misteriosamente.



Ficha Técnica:

- Título original: The Brothers Grimm
- Gênero: Aventura
- Tempo de duração: 118 minutos
- Ano de lançamento (EUA): 2005
- Site oficial: www.miramax.com/thebrothersgrimm
- Estúdio: Dimension Films / Metro-Goldwyn-Mayer Pictures / Summit Entertainment / Mosaic Media Group / The Weinstein Company / Reforma Films .
- Distribuição: Dimension Films / Metro-Goldwyn-Mayer / Miramax Films / Europa Filmes
- Direção: Terry Gilliam
- Roteiro: Ehren Kruger
- Produção: Daniel Bobker e Charles Roven
- Música: Dario Marianelli
- Direção de Arte: Andy Thomson e Frank Walsh
- Figurino: Gabriella Pescucci e Carlo Poggioli
- Edição: Lesley Walker
- Efeitos especiais: Artem Ltd. / Lip Sync Post / Peerless Camera Co. Ltd.

Elenco:

- | | |
|------------------------------|---|
| – Matt Damon (Wilhelm Grimm) | – Laura Greenwood (Sasha) |
| – Heath Ledger (Jacob Grimm) | – Lena Headey (Angelika) |
| – Mackenzie Crook (Hidlick) | – Monica Bellucci (Rainha do espelho) |
| – Richard Ridings (Bunst) | – Josef Vajnar (Bispo) |
| – Peter Stormare (Cavaldi) | – Petr Vrsek (Rei) |
| – Julian Bleach (Letorc) | – Petr Rátimec (Willhelm Grimm - jovem) |
| – Bruce MacEwen (Dax) | – Jeremy Robson (Jacob Grimm - jovem) |
| – Jonathan Pryce (Delatombe) | – Denisa Malinovskia (Angelika - jovem) |
| – Denisa Vokurkova (Greta) | – Barbara Lukêsova (Mãe Grimm) |
| – Martin Sventlik (Hans) | – Anna Rust (Irmã Grimm) |
| – Jan Unger (Gregor) | – Roger Ashton-Griffiths (Prefeito) |

DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO

A tranquilidade da vida na floresta é alterada quando um livro de receitas é roubado. Os suspeitos do crime são Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau, o Lenhador e a Vovó, mas cada um deles conta uma história diferente sobre o ocorrido. Cabe então ao inspetor Nick Pirueta investigar o caso e descobrir a verdade.



Ficha Técnica:

- Título original: Hoodwinked
- Gênero: Animação
- Tempo de duração: 80 minutos
- Ano de lançamento (EUA): 2005
- Site oficial: www.deualoucanachapeuzinho.com.br
- Estúdio: Blue Yonder Films / Kanbar Entertainment
- Distribuição: The Weinstein Company / Europa Filmes
- Direção: Cory Edwards
- Roteiro: Cory Edwards, Todd Edwards e Tony Leech, baseado em estória de Todd Edwards e Cory Edwards
- Produção: Maurice Kanbar, David Lovegren, Sue Bea Montgomery e Preston Stutzman
- Música: Josh Mark Painter e Kristin Wilkinson
- Edição: Tony Leech

Elenco (vozes):

- Glenn Close (Vovó)
- Anne Hathaway (Chapeuzinho Vermelho)
- James Belushi (Lenhador)
- Patrick Warburton (Lobo Mau)
- Anthony Anderson (Detetive Bill Stork)
- David Ogden Stiers (Inspetor Nick Pirueta)
- Xzibit (Chefe Urso)
- Chazz Palminteri (Woolworth)
- Andy Dick (Boingo)
- Cory Edwards (Twitchy)
- Tye Edwards (Dolph)
- Benjy Gaither (Bode)
- Tom Kenny (Tommy)
- Joshua J. Greene (Jimmy Lizard)
- Preston Stutzman (Timmy)
- Tony Leech (Bill)
- Ken Marino (Raccoon Jerry)
- Kevin Michael Richardson (P-Biggie)
- Todd Edwards (Homem do sanduíche)

A FLORESTA NEGRA

Na época das Cruzadas, um nobre e sua esposa grávida sofrem um acidente, mas ele consegue salvar a criança. Algum tempo depois, ele decide se casar novamente, sem imaginar que sua nova esposa praticava bruxarias e que com o tempo perseguiria a enteada.



Ficha Técnica:

- Título original: Snow White in Black Forest
- Gênero: Terror
- Tempo de duração: 110 minutos
- Ano de lançamento (EUA): 1997
- Estúdio: Interscope Communications / PolyGram Filmed Entertainment
- Distribuição: Gramercy Pictures / Interscope Communications
- Direção: Michael Cohn
- Roteiro: Thomas E. Szollosi e Deborah Serra, baseado em conto de Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm
- Produção: Tom Engelman
- Música: John Ottman
- Direção de fotografia: Mike Southon
- Desenho de produção: Gemma Jackson
- Direção de arte: Peter Russell
- Figurino: Marit Allen
- Edição: Ian Crafford
- Efeitos especiais: Fantasy II Film Effects

Elenco:

- Sigourney Weaver (Claudia Hoffman)
- Sam Neill (Lord Friedrich Hoffman)
- Gil Bellows (Will)
- Taryn Davis (Jovem Will)
- Brian Glover (Lars)
- David Conrad (Dr. Peter Gutenberg)
- Monica Keena (Lilli Hoffman)
- Anthony Brophy (Rolf)
- Frances Cuka (Nannau)
- Christopher Bauer (Konrad)
- John Edward Allen (Bart)
- Miroslav Táborsky (Gustav)

AS VIAGENS DE GULLIVER

Quando partiu de Londres, o corajoso Gulliver não imaginou que estaria iniciando a viagem mais emocionante de sua vida. Perdido em terras estranhas, ele encontrou um mundo de mistérios e surpresas! Foi prisioneiro do pequeno mais valente povo de Lilliput, assustados com seu tamanho descomunal. Conheceu a cidade dos gigantes, onde ninguém gosta de briga. Visitou a terra dos educados cavalos falantes... e viveu muitas outras aventuras, perdido durante nove anos, sempre tentando encontrar o caminho que o levaria de volta para casa. Um elenco extraordinário! Um show de efeitos especiais! Uma história de fantasia, coragem e amizade que vai encantar toda a família.



Ficha técnica:

- Título original: Gulliver's Travels
- País de origem: EUA
- Gênero: Aventura
- Tempo de duração: 179 minutos
- Ano de lançamento: 1996
- Estúdio/distrib.: Alpha Filmes
- Direção: Charles Sturridge

Elenco:

- Ted Danson Lemuel Gulliver
- Mary Steenburgen Mary Gulliver
- James Fox Dr. Bates
- Ned Beatty Fazendeiro Grultrud
- Edward Fox Gen. Limtoc
- Robert Hardy Dr. Parnell
- Nicholas Lyndhurst Clustril
- Phoebe Nicholls Empresário de Lilliput
- Karyn Parsons Lady-in-Waiting
- Edward Petherbridge Dr. Pritchard
- John Standing Adm. Bolgolam
- John Wells Flimnap the Treasurer
- Alfre Woodard Rainha de Brobdingnag
- Edward Woodward Drunlo
- Peter O'Toole Imperador de Lilliput

Fonte: Interfilmes (2007).

APÊNDICE E – Resumo dos livros

João e Maria

Autores: Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)

Na tradução oral as histórias dos irmãos Grimm são, originalmente, para adultos. Foram eles que as dedicaram as crianças por sua temática mágica e encantadora. Em suas obras são comuns os retratos de bruxas e fadas, e na história de João e Maria elas se aproximam muito daqueles da Idade Média, apogeu da caça as bruxas.

Branca de Neve

Autores: Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)

Uma das histórias mais conhecidas do mundo, foi traduzida em mais de 160 línguas, é considerada pela ONU herança cultural da humanidade. Publicada na época do romantismo, entre 1812 e 1822, o conto apresenta diversas características diferentes a esse momento literário.

A violência não aparece de forma clara nos contos dos irmãos Grimm, ela cede lugar ao humanismo, o caçador não mata Branca de Neve, abandona-a na floresta e a Madrasta, não a mata de forma sangrenta, apela para um veneno.

Chapeuzinho Vermelho

Autores: Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)

Fruto da pesquisa dos irmãos Grimm sobre contos germânicos, estes contos serviam para preservar as histórias tradicionais deste povo. Nos contos dos irmãos Grimm sempre há uma mensagem positiva nas aventuras dos heróis e nos castigos dos vilões. O lobo nesta época servia de alerta para as crianças afastarem-se de estranhos e obedecerem a seus pais.

As viagens de Gulliver

Autor: Jonathan Swift

Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch, 440 p.

As Viagens de Gulliver foi publicado primeiramente em 1726, mas permanece até hoje como um dos clássicos da literatura universal que encanta leitores jovens e adultos.

O livro conta as fantásticas aventuras de Lemuel Gulliver, um cirurgião naval que faz as vezes de curioso, observador, repórter e, freqüentemente, vítima das circunstâncias nas terras as mais estranhas. Em Liliput, Gulliver depara-se com minúsculas pessoas e vê a si mesmo como um gigante. Em Brobdingnag, o contrário acontece: ele é um ser minúsculo perto dos nativos gigantes. A ilha de Laputa é o cenário da sua terceira viagem: os habitantes ocupam-se em complôs e conspirações enquanto o país esvai-se em ruínas. Finalmente, ele encontra os Houyhnhnms, cavalos que governam o próprio país, e também os yahoos, seres bestiais que lembram os humanos.

Com este delicioso romance, Jonathan Swift critica e satiriza não apenas a sociedade dos homens, mas a própria natureza humana. Razão pela qual é tão atual hoje quanto na época de seu lançamento.

APÊNDICE F – Relação entre os filmes e os livros

Livros	Filmes
<p>Título: <i>João e Maria</i></p> <p>Autores: <i>Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)</i></p> <p>Na tradução oral as histórias dos irmãos Grimm são, originalmente, para adultos. Foram eles que as dedicaram as crianças por sua temática mágica e encantadora. Em suas obras são comuns os retratos de bruxas e fadas, e na história de João e Maria elas se aproximam muito daqueles da Idade Média, apogeu da caça as bruxas.</p>	<p>Título: <i>Os Irmãos Grimm</i></p> <p>Título original: <i>The Brothers Grimm</i></p> <p>Wilhelm (Matt Damon) e Jacob (Heath Ledger) são dois irmãos famosos pelos seus contos de fada, recheados de personagens mágicos. Eles percorrem a Europa comandada por Napoleão Bonaparte enfrentando monstros e demônios falsos em troca de dinheiro rápido. Porém, quando as autoridades francesas descobrem o plano deles, os coloca para enfrentar uma maldição real em uma floresta encantada, na qual jovens donzelas desaparecem misteriosamente.</p>
<p>Título: <i>Branca de Neve</i></p> <p>Autores: <i>Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)</i></p> <p>Uma das histórias mais conhecidas do mundo, foi traduzida em mais de 160 línguas, é considerada pela ONU herança cultural da humanidade. Publicada na época do romantismo, entre 1812 e 1822, o conto apresenta diversas características diferentes a esse momento literário.</p> <p>A violência não aparece de forma clara nos contos dos irmãos Grimm, ela cede lugar ao humanismo, o caçador não mata Branca de Neve, abandona-a na floresta e a Madrasta, não a mata de forma sangrenta, apela para um veneno.</p>	<p>Título: <i>A Floresta Negra</i></p> <p>Título original: <i>Snow White in Black Forest</i></p> <p>Uma produção da Showtime para TV, baseado no conto original de Grimm. Na época das Cruzadas, um nobre e sua esposa grávida sofrem um acidente, mas ele consegue salvar a criança. Algum tempo depois, ele decide se casar novamente, sem imaginar que sua nova esposa praticava bruxarias e que com o tempo perseguiria a enteada.</p>
<p>Título: <i>Chapeuzinho Vermelho</i></p> <p>Autores: <i>Irmãos Grimm Jacob e Wilhem (entre 1785 e 1863)</i></p> <p>Fruto da pesquisa dos irmãos Grimm sobre contos germânicos, estes contos serviam para preservar as histórias tradicionais deste povo. Nos contos dos irmãos Grimm sempre há uma mensagem positiva nas aventuras dos heróis e nos castigos dos vilões. O lobo</p>	<p>Título: <i>Deu a Louca na Chapeuzinho</i></p> <p>Título original: <i>Hoodwinked</i></p> <p>A tranquilidade da vida na floresta é quebrada pelo roubo de receitas.</p> <p>Os suspeitos: nada menos do que a Chapeuzinho Vermelho, o Lobo-Mau e a Vovozinha. Com cada um contando uma história diferente. Quem estará falando a verdade? Quem será o Bandido Guloso?</p>

Livros	Filmes
<p>nesta época servia de alerta para as crianças afastarem-se de estranhos e obedecerem a seus pais.</p>	<p>A animação faz uma paródia do conto da Chapeuzinho Vermelho.</p>
<p>Título: <i>As Viagens de Gulliver</i> Autor: <i>Jonathan Swift</i> Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch - 440 p. Foi publicado primeiramente em 1726, mas permanece até hoje como um dos clássicos da literatura universal que encanta leitores jovens e adultos. O livro conta as fantásticas aventuras de Lemuel Gulliver, um cirurgião naval que faz as vezes de curioso, observador, repórter e, freqüentemente, vítima das circunstâncias nas terras as mais estranhas. Em Liliput, Gulliver depara-se com minúsculas pessoas e vê a si mesmo como um gigante. Em Brobdingnag, o contrário acontece: ele é um ser minúsculo perto dos nativos gigantes. A ilha de Laput é o cenário da sua terceira viagem: os habitantes ocupam-se em complôs e conspirações enquanto o país esvai-se em ruínas. Finalmente, ele encontra os Houyhnhnms, cavalos que governam o próprio país, e também os yahoos, seres bestiais que lembram os humanos. Com este delicioso romance, Jonathan Swift critica e satiriza não apenas a sociedade dos homens, mas a própria natureza humana. Razão pela qual é tão atual hoje quanto na época de seu lançamento.</p>	<p>Título: <i>As Viagens de Gulliver</i> Título original: <i>Gulliver's Travels</i> Quando partiu de Londres, o corajoso Gulliver não imaginou que estaria iniciando a viagem mais emocionante de sua vida. Perdido em terras estranhas, ele encontrou um mundo de mistérios e surpresas! Foi prisioneiro do pequeno mais valente povo de Lilliput, assustados com seu tamanho descomunal. Conheceu a cidade dos gigantes, onde ninguém gosta de briga. Visitou a terra dos educados cavalos falantes... e viveu muitas outras aventuras, perdido durante nove anos, sempre tentando encontrar o caminho que o levaria de volta para casa. Um elenco extraordinário! Um show de efeitos especiais! Uma história de fantasia, coragem e amizade que vai encantar toda a família.</p>

APÊNDICE G – Os Autores

Irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm (1785 e 1863)

Inseridos num contexto histórico alemão de resistência às conquistas napoleônicas; os Irmãos Grimm recolhem, diretamente da memória popular, as antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas, conservadas por tradição oral. Buscando encontrar as origens da realidade histórica germânica, os pesquisadores encontram a fantasia, o fantástico, o mítico em temas comuns da época medieval. Então uma grande Literatura Infantil surge para encantar crianças de todo o mundo.

Tinham dois objetivos básicos com a pesquisa: levantamento de elementos lingüísticos para fundamentação dos estudos filológicos da língua alemã; fixação dos textos do folclore literário germânico, expressão autêntica do espírito da raça.



O primeiro manuscrito da compilação de histórias data de 1810 e apresentava 51 narrativas. Em sua primeira edição, a compilação foi intitulada "Histórias das crianças e do lar" e já contava com mais algumas histórias. A quinquagésima edição, última com os autores vivos, já totalizava 181 narrativas. Algumas dessas estórias são de fundo europeu comum, tendo sido também recolhidas por Perrault, no séc. XVII, na França (o que remete à existência de uma fonte comum).

Na tradição oral, as histórias compiladas não eram destinadas ao público infantil e sim aos adultos. Foram os Irmãos Grimm que dedicaram-nas às crianças por sua temática mágica e maravilhosa. Fundiram, assim, esses dois universos: o popular e o infantil. O título escolhido para a coletânea "Histórias das crianças e do lar" já evidencia uma proposta educativa. Alguns temas considerados mais cruéis ou imorais foram descartados do manuscrito de 1810.

O Romantismo trouxe ao mundo um sentido mais humanitário. Assim, a violência (presente nos Contos de Perrault) cede lugar a um humanismo, onde se destaca o sentido do maravilhoso da vida. Perpassam pelas histórias, de forma suave, duas temáticas em especial: a solidariedade e o amor ao próximo. A despeito dos aspectos negativos que continuam presentes nessas estórias, o que predomina, sempre, é a esperança e a confiança na vida.

Ex: Confrontando os finais da estória do *Chapeuzinho Vermelho*; em Perrault (que termina com o lobo devorando a menina e a avó) e em Grimm (onde o caçador chega, abre a barriga do lobo, deixando que as duas vivam vivas e felizes; enquanto o lobo morria com a barriga cheia de pedras que o caçador ali colocou...).

Vários críticos afirmam serem as histórias dos Grimm incentivadoras do conformismo e da submissão. Ainda assim, a permanência dessas narrativas, oriundas da tradição oral, justificam o destaque conferido a estes autores alemães.

Nos Contos de Grimm não há, propriamente, contos-de-fadas, distribuem-se em:

- contos-de-encantamento (estórias que apresentam metamorfoses, ou transformações, por encantamento, a maioria);

- contos maravilhosos (estórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas);
- fábulas (estórias vividas por animais, algumas);
- lendas (estórias ligadas ao princípio dos tempos, ou da comunidade, e onde o mágico aparece como "milagre" ligado a uma divindade);
- contos de enigma ou mistério (estórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado);
- contos jocosos (humorísticos ou divertidos).

A característica básica de tais narrativas (qualquer que seja sua espécie literária) é a de apresentar uma problemática simples: um só núcleo dramático.

A repetição, ou reiteração, juntamente com a simplicidade de problemática e da estrutura narrativa, é outro elemento constitutivo básico dos contos populares. Da mesma forma que a elementaridade, ou simplicidade da mente popular, ou da infantil, repudia as estruturas narrativas complexas (devido à dificuldade de compreensão imediata que elas apresentam), também se desinteressam da matéria literária que apresente excessiva variedade, ou novidades que alterem continuamente as estruturas básicas já conhecidas.

Essa reiteração dos mesmos esquemas, na literatura popular-infantil, vai, pois, ao encontro da exigência interior de seus leitores: apreciam a repetição das "situações conhecidas", porque isso permite o prazer de conhecer, por antecipação, tudo o que vai acontecer na estória. E mais, dominando, a priori, a marcha dos acontecimentos, o leitor sente-se seguro interiormente. É como se pudesse dominar a vida que flui e lhe escapa ...

Fonte: Oliveira (2007).

Jonathan Swift (1667–1745)

Nasceu em 30 de novembro de 1667, em Dublin, na Irlanda. Órfão de pai, com um ano de idade, é levado secretamente por sua ama para a Inglaterra e, após dois anos em solo inglês, volta para Irlanda em virtude dos problemas políticos que ocorria no país. É entregue então ao seu tio Godwin que o manda estudar na escola Kilkenny, em Dublin em 1673. O tio ensina-lhe boas maneiras, mas não lhe dá amor e carinho, limitando-se a medicá-lo quando tinha crises de surdez, mal que o ameaçou pelo resto da vida.

Em 1725 começa escrever *Viagens de Gulliver* onde pretendia agredir o mundo, não diverti-lo. A obra de Swift é definida como sua obra-prima e fez sucesso logo que lançada em 1726. É considerado um dos livros mais famosos e inteligentes da literatura universal. Da sátira aos whigs, recriados nos anões de Lilliput, à invectiva contra a humanidade em geral, o autor recompôs o mundo de acordo com sua fantasia mordaz. O grotesco é explorado sob todos os ângulos: na pequenez desprezível dos lilliputianos; na ampliação escatológica da miséria física dos gigantes de Brobdingnag; nas diatribes contra os juristas e a arte militar; na idiotice dos intelectuais de Laputa; e na superioridade do cavalo sobre o ser humano no reino dos Houyhnhnms. Expurgado das verdades e sátiras, esse livro se transformou num clássico da literatura infantil.

No ano de 1731 Swift faz da sua própria morte um objeto da sátira ao escrever um poema sobre a morte do Dr. Swift.

Sua última obra foi escrita em 1738 um ensaio destinado a despojar a conversação inglesa das banalidades e incorreções que o levam ao ridículo. Com o título de *A Conversação Polida* a qual representava o resultado de vinte anos de observação e pesquisa. Em 19 de outubro de 1745 Jonathan Swift, surdo e louco, morre em Dublin.

