

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**Literatura e Cinema em sala de aula de Língua Portuguesa:
– os efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Silvana Teixeira Tillmann

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda.

Banca Examinadora:

Dr. Gomercindo Ghiggi

Dr. João Manuel Cunha

Dra. Mitizi Gomes

Dra. Renata Requião

Dedico

Ao Glauber Rocha pela coerente incoerência...

À Cássia Eller, por estimular a chutar meus baldes...

Ao Lobão pelas polêmicas diárias...

*Ao Ferréz pelo “papo na praça”, pela escrita marginal que aponta outras possibilidades aos excluídos
do sistema...*

*Aos meus alunos do estágio no CEFET, do Imaculada Conceição, do Einstein, do Navegantes(em
especial aos primeiros Piratas de Rua), do Edmar Fetter, do acampamento dos sem-terra de Piratini e
atualmente a galera do Areal.*

Valeu! Tri massa conhecer e aprender com vocês!

AGRADECIMENTOS

Acredito que a construção do ser humano é repleta de diversas influências. Influência do outro, da arte, da vida, do mundo. E aqui estão algumas das pessoas que participaram da minha formação, do meu olhar para o mundo e das aprendizagens que surgiram desses relacionamentos:

Reinaldo Tillmann, meu companheiro, que compartilha comigo um cotidiano permeado por uma prática que busca valores contrários ao individualismo que seguem na contra mão de uma história construída pelos que detém o poder e manipulam. E é nessa prática que nossa relação se consolida, se fortalece e vence os obstáculos diários.

À minha orientadora Dra. Ana Ruth Miranda, que me estimulou a pesquisar, mostrou que era possível a realização dessa dissertação e que gerou novas buscas (angústias) para o trabalho com a Língua Portuguesa.

À banca examinadora: ao Dr. João Manoel, que revolucionou minhas leituras de cinema e aprofundou as leituras literárias; à Dra. Renata Requião, que apontou outros olhares para o ser professora, para a sala de aula, e para as leituras literárias, teóricas, jornalísticas; ao Dr. Gomercindo Ghiggi, pelo conhecimento da obra de Paulo Freire, por ter aceitado participar e contribuir com sua prática e seu olhar freireano em minha pesquisa; à Dra. Mitizi Gomes, por sua visão engajada e comprometida da educação que busca através da Literatura um outro pensar para o cotidiano da sala de aula.

Aos colegas, direção e funcionários da E.E.E. Médio Areal, pela compreensão que tiveram com minhas ausências e por compartilharmos do desejo de construir uma escola mais humana.

Aos meus pais Aires e Neda pelo estímulo ao estudo para ser “alguém” na

vida; por ensinar, na prática, valores atualmente descartáveis como, a Ética e o e o Caráter com a dignidade de trabalhadores que, apesar das dificuldades que a vida lhes apresentou, sempre agiram com Ética e Caráter.

Ao meu pai Aires, pelas histórias maravilhosas que contava antes de dormir (Branca de Neve e os Sete Anões e muitas outras), e por me levar para assistir aos filmes no cine Fragata (Mazzaropi e outros).

À minha mãe, pelos filmes que assistimos no cinema e em casa: Marcelino pão e vinho, todos do Elvis, do Mario Lanza, do Marcelo Mastroianni etc.

À minha irmã Simone, que rompeu barreiras para crescer através do conhecimento, numa época em que os cursos elitizados eram somente para os filhos dessa mesma elite. Venceu, e é guerreira na sua vida e no trabalho.

Aos meus filhos Mariana, Rafael e Júlia, que me ensinam nas diferenças as aprendizagens desse nosso tempo e com as marcas que seus saberes já registraram em minha existência...

À Mariana, pela “boniteza” na busca constante do conhecimento, pelos enfrentamentos que teve e tem diante de suas escolhas...

Ao Rafael, por me ensinar outras leituras de músicas, de filmes e da vida para que eu refletisse cotidianamente sobre os preconceitos introjetados e começasse a expurgá-los...

À Júlia, pela sua forte determinação, pela compreensão e entendimento de mundo precoce a sua idade, sem deixar de ser a criança que é em transformação para o mundo adulto...

Aos tios Tônio e Marta, pelas maravilhosas narrativas da infância em torno de um fogo de chão com os amigos, pelos livros, pelas idas ao cinema (Meu pé de Laranja Lima e outros), pelos passeios naqueles tempos difíceis...

Aos tios José (in memoriam) e Leda, pelos filmes que me proporcionaram num período de dificuldade financeira, em especial ao último filme, “O Franco Atirador” (Michel Cimino) que assistimos juntos.

Aos tios Milton e Marta, por oportunizarem uma parte das férias de inverno e verão na Grande Porto Alegre. As saídas da “província” sempre foram muito bem aceitas.

Aos amigos sempre próximos Andréa Schönhofen e Roberto Ribeiro com quem aprendi “um monte” sobre cinema nas nossas freqüentes interpretações

empolgadíssimas noite adentro no Liberdade, nas Doquinhas, no Cassino, e em nossas casas.

Às minhas primas Ana Borges Teixeira e Carolina Ferreira, pela força que sempre deram ao meu trabalho.

Ao casal Beatriz Pereira e Luis Amaral, pela amizade sincera de sempre e as aprendizagens que juntos compartilhamos.

Aos amigos César e Janie que, mesmo à distância, deram força para que esse trabalho fosse concluído.

À amiga Consuelo Mattos, que compartilhou e compartilha as angústias, os medos, as leituras e os eternos conflitos desse nosso universo de sala de aula na escola pública excludente e deficitária.

À amiga e colega de mestrado Cristiane, nessa recente amizade que mostra cumplicidade e afinidade na forma de lermos o mundo.

À minha amiga e médica Deisi Gomes, pelo atendimento carinhoso na turbulência das dores mais da “alma” que do corpo, nesse período da divisão do papel de esposa e mãe com o lado profissional.

Ao ex-professor Dr. Marcos Pereira, que ensinou a saída ou a chegada através dos abismos e a delícia do jogar-se neles.

À mestra, com muito carinho, Maria Antonieta Dall’ignna pelo rigor, pela convicção, pela criticidade, pela ética. Foi e é um prazer compartilhar contigo os saberes e as angústias dos processos que envolvem a educação.

Ao amigo Paulo Granada, pelo auxílio com o scanner ao final desse trabalho e pelas conversas hilariantes.

Aos ex-professores e amigos Dr. Rildo e Dra. Cíntia, pela abordagem nas aulas de Literatura e as provocações literárias que surgiram dessa amizade.

Aos outros amigos que constroem esse meu olhar para o mundo e que juntos compartilhamos na transição da adolescência para a fase adulta de um mesmo ideal em um partido que, embora atualmente corrompido, não destruiu nossos ideais de habitar em uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária: Antônio Cruz (Maneca), Bitiza, Donato, Helô, Link (in memoriam), Luciana, Mariante, Miroca, Renata Schlee, Renato Della Vechia, Soler, Tereca, Zinho, Zivaldo (in memoriam)...

Ao companheiro Utzig (in memoriam), que num final de tarde de abril de 1982 até o início da madrugada desse mesmo dia explicou-me detalhadamente quem eram Marx, Trotsky, Lênin, Mussolini, Pinochet, Salazar, Franco; o que significavam os sistemas políticos de governo; indicou bibliografia e com essas novas aprendizagens pude perceber o processo histórico ao qual eu pertencia e os efeitos do capitalismo nas classes populares. Assim iniciei minha inserção na política e na participação da tendência denominada Resistência. Agora: sujeito da história!

RESUMO

TILLMANN, Silvana Teixeira. **Literatura e Cinema em sala de aula de Língua Portuguesa: efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

Este trabalho tem o objetivo de verificar os efeitos de uma prática pedagógica centrada em atividades de leitura e escrita sobre a produção textual dos alunos. O estudo foi desenvolvido em aulas de Língua Portuguesa junto a alunos de 8ª série da E.E.E. Médio Areal, durante o ano letivo de 2006. A poesia, a música, a literatura, e o cinema fizeram parte do cotidiano da sala de aula e serviram de base para o desenvolvimento das atividades realizadas. Após a realização desse trabalho, os textos produzidos pelos alunos das turmas 82 e 83 foram analisados com base em categorias adaptadas daquelas já propostas por Meserani (2002): reprodução, paráfrase, criação. Os resultados mostram que os alunos, que no primeiro trimestre predominantemente produzem textos classificados como reproduções, ao longo do ano letivo passam a produzir texto híbrido e criação. Observo também que ao longo do ano letivo os alunos que são provocados pelos filmes, literatura, música e poesia retomam gradativamente o processo de ler, escrever e de buscar um aprimoramento na escrita. E esses processos são necessários não só a formação intelectual do ser humano, como também à descoberta da leitura de mundo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Cinema. Produção Textual. Prática Pedagógica.

RESUMEN

TILLMANN, Silvana Teixeira. **Literatura y cine en aula de Lengua Portuguesa: efectos sobre la lectura y la producción textual de los alumnos.** 2007. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

Este trabajo tiene como objetivo verificar los efectos de una práctica pedagógica centrada en actividades de lectura y escritura sobre la producción textual de los alumnos. El estudio fue desarrollado en clases de Lengua Portuguesa junto a alumnos del 8º año de la E.E.E. Medio Areal, durante el año lectivo de 2006. La poesía, la música, la literatura y el cine formaron parte del cotidiano del aula y sirvieron de base para el desarrollo de las actividades realizadas. Después de la realización de ese trabajo, los textos producidos por los alumnos de los grupos 82 y 83 fueron analizados con base en categorías adaptadas de aquellas ya propuestas por Meserani (2002): reproducción, paráfrasis, creación. Los resultados muestran que los alumnos, que en el primer trimestre predominantemente producen textos clasificados como reproducciones, a lo largo del año lectivo pasan a producir texto híbrido y creación. Observo también que a lo largo del año lectivo los alumnos que son provocados por películas, literatura, música y poesía retoman gradativamente el proceso de leer, escribir y de buscar un perfeccionamiento en la escritura. Y esos procesos son necesarios no sólo a la formación intelectual del ser humano, así como, a la descubierta de la lectura de mundo.

Palabras clave: Lectura. Literatura. Cine. Producción Textual. Práctica Pedagógica.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS DA TURMA 82 81

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS DA TURMA 83 81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ANTECEDENTES DA PESQUISA E DO TRABALHO E REFLEXÕES TEÓRICAS	19
1.1 EU, LEITORA – ENTRE PALAVRAS E IMAGENS	19
1.2 EU, PROFESSORA – POR UMA LEITURA DE MUNDO DIFERENTE COM PALAVRAS E IMAGENS.....	24
1.3 EU, PROFESSORA-PESQUISADORA – EM BUSCA DA “CRIAÇÃO” NOS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA	28
1.4 SALA DE AULA: OUTRAS PALAVRAS, OUTRAS IMAGENS, OUTROS DISCURSOS.....	37
1.4.1 O aluno e o texto na aula de LP	37
1.4.2 A mediação entre professor, texto, aluno	40
1.4.3 Filmes trabalhados em sala de aula	45
2 PERCURSO METODOLÓGICO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS NA SALA DE AULA.....	48
2.1 LER A REALIDADE: LER A SALA DE AULA	48
2.2 CONTEXTO DA PROPOSTA – A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA.....	51
2.2.1 PROPOSTA DE TRABALHO: LEITURAS DO 1º, 2º E 3º TRIMESTRES.....	54
2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	77
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
3.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES DOS ALUNOS	80
3.1.1 Reprodução	83
3.1.2 Paráfrase	89
3.1.3 Criação	98
3.1.4 Leitura criativa: o desenho como linguagem	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	116
FILMOGRAFIA	119
APÊNDICES	120
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de descrever a forma como está sendo desenvolvido o trabalho com a leitura e a produção textual ao longo do ano letivo, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP), bem como avaliar esse processo, a fim de que se possa verificar os efeitos de um trabalho que lança mão da literatura e do cinema como instrumentos importantes para o desenvolvimento da leitura e para o aprimoramento da escrita de jovens alunos de uma escola pública de Pelotas. Buscar na literatura e no cinema outras alternativas de trabalho com a língua materna nas aulas de LP tem sua origem nos questionamentos e no que tenho observado ao longo do tempo em que venho atuando como professora de português nos ensinos fundamental e médio, na rede pública e particular.

Dentre as questões que foram se tornando persistentes posso citar duas principais:

Como iria desenvolver o ensino da Língua Portuguesa na escola? Optar pelo livro didático e os conteúdos exigidos, ou trazer leituras que propusessem discussões diversificadas e enriquecedoras, sem esquecer de possibilitar a aprendizagem da LP, na sua forma falada e escrita, enfocando a norma culta da língua? Como iria fazer o aluno olhar a disciplina de LP, sobre a qual ele já possui um saber gramatical implícito, com prazer, buscando ampliar seus conhecimentos lingüísticos e desenvolvendo sua capacidade de argumentação, tanto na fala como na escrita?

E, posteriormente, outra questão começou a surgir:

Poderiam a literatura e o cinema fazer parte do cotidiano escolar, sendo utilizados como recursos importantes capazes de auxiliar na produção de outros conhecimentos?

Essas questões recém mencionadas fizeram com que, ao longo destes anos, eu procurasse alternativas em que o trabalho com a LP fosse desenvolvido de outra forma, sem deixar de lado a preocupação em fazer com que o aluno dominasse melhor a língua, na fala, no seu discurso, e nas suas argumentações cotidianas, e também na escrita, apropriando-se da língua na sintaxe, na morfologia, na semântica etc. Essa dissertação irá descrever como se desenvolve a proposta de trabalho nas aulas de LP, que utiliza o cinema como alternativa, para através da imagem trazer o aluno para o mundo da leitura da palavra e estabelecer as relações entre os textos, as poesias, as músicas e a literatura a cada filme assistido, e também apresentar os resultados obtidos a partir dessa proposta.

Através do que está sendo apresentado na tela e no livro podemos fazer o texto imagético falar, respeitando a voz de cada aluno. A sala de aula é, portanto, um espaço para experimentar, pois provoca o aluno para que perceba que deve ter sua própria leitura e que deve sustentá-la a partir do conhecimento de mundo que possui. É um constante exercício de aprendizado e de desafio para o professor e também para os alunos, que iniciam timidamente esse processo de resgate do ato de ler. Digo resgate porque os alunos se apresentam como não-leitores no questionário que solicito no começo do ano letivo.

Os autores nos quais busquei referência para esse estudo foram Meserani (2002), Freire (1989,1996), Freire e Shor (2006), Sant'Anna (1991) e Kato (1986). Em Meserani (2002) encontrei as categorias para analisar as produções textuais dos alunos, que são a reprodução (o aluno reproduz o texto de origem sem nada acrescentar), a paráfrase (produção textual que imita o texto anterior, uso de sinônimos para continuar dizendo o que já foi dito, porém com outras palavras) e a criação (texto inovador, crítico, criativo, que surpreende). Destaco em Freire a importância do ato de ler, a leitura de mundo, a palavra mundo e o rigor. A definição de paráfrase fui buscar em Sant'Anna (1991), e a partir disso optei por usar o termo texto híbrido, pois os textos dos alunos mesclavam parágrafos de reprodução e paráfrase ou parágrafos com paráfrase e criação. Kato forneceu as características dos discursos apontadas por Ochs que são respectivamente discurso relativamente

não-planejado (DRNP) e discurso planejado (DP), para analisar a presença desses discursos nas produções textuais dos alunos.

O objetivo geral da minha prática consiste em investigar, de acordo com as categorias propostas por Meserani (2000), o tipo de mudança encontrada nas produções dos alunos ao longo do ano letivo; em verificar as contribuições da proposta pedagógica desenvolvida, no que diz respeito ao acesso à língua culta, e o efeito do trabalho desenvolvido sobre o universo de leituras destes alunos e sobre suas buscas a partir deste trabalho, por outras leituras, capazes de ressignificar o seu cotidiano, através de uma outra leitura do mundo.

Os objetivos específicos são que os alunos assistam aos filmes, que leiam textos literários e que realizem análises de forma oral e escrita, desenvolvendo, assim, sua capacidade argumentativa. Os alunos deverão fazer a transição do filme dublado para o legendado; procurar ler com mais frequência e não perder o vínculo com a escrita, fazendo anotações pessoais sobre o que lêem, ou assistem, conforme o nosso processo em sala de aula.

Os sujeitos desta pesquisa serão os alunos das 8ª séries (três alunos), com idades que variam de treze a dezessete anos, com experiências diversificadas de leituras, com os quais trabalhei desde o início do ano letivo de 2006. Os alunos foram escolhidos de acordo com as suas produções textuais ao longo dos trimestres. Através das categorias propostas por Meserani – reprodução, paráfrase e criação – seleciono a cada trimestre os textos dos alunos que chegam no processo de criação ou não, através das redações produzidas por eles a partir dos filmes, poesias, músicas e livros trabalhados em sala de aula. Os alunos não terão seus nomes citados como forma de manter o anonimato dos sujeitos. Enfocarei o trabalho com a LP na sala de aula, partindo das possibilidades de leituras que o cinema provoca (proporciona) quando aliado à literatura, à poesia, à música para então recriar o universo da sala de aula, tornando-o mais atraente, como um lugar capaz de produzir pensamentos e idéias sobre o mundo que nos cerca.

A metodologia do trabalho é apresentada à turma com enfoque na forma de como será desenvolvido o trabalho com a LP. Os alunos irão assistir a determinados filmes, ler determinados livros, ouvir determinadas músicas, os quais serão

relacionados entre si. Explico o termo “determinados”¹ porque faço uma seleção prévia do filme que será assistido, do livro que será lido e da música que será escutada, buscando nessa seleção os filmes, os textos literários e as músicas que tenham relação com o cotidiano desses alunos de acordo com a fase que estão atravessando: a adolescência.

Os filmes apresentados comumente na televisão (TV aberta) não serão necessariamente objetos de nosso estudo, pois iremos buscar outros filmes que não fazem parte, normalmente, da programação desse tipo de TV. Saliento que meu interesse principal será a procura pela qualidade da obra cinematográfica e literária e que estas terão de ser analisadas pela profundidade com que abordam os temas cotidianos, enfim, pelo significado que elas trazem e que representam, que se diferenciam dos filmes disponíveis comumente na TV aberta, e também na TV a cabo, embora nessa ainda possamos ter um leque maior de escolhas e seleção dos filmes.

Iniciamos na sala de aula um trabalho de comparar e analisar o que estamos acostumados a assistir, a ler e a escutar. Vários estilos de filmes, livros e músicas vão sendo apresentados como de suas preferências. Anoto suas falas: “Sora, os filmes da TV aberta repetem muito, por exemplo, sempre tem durante o ano: *Parque dos Dinossauros*, *Batman*, *Velozes e Furiosos*, *Doce Novembro*, *Outono em Nova Iorque*, *O Pestinha*, etc”. Os alunos falam sobre suas preferências dentre os filmes que são regularmente assistidos por eles ao longo dos anos, como os de terror: *Sexta-Feira 13*; ou os mais debochados, como *American Pie*.

A partir dessas e de outras constatações dos alunos exponho minha maneira de perceber essa escolha feita comumente, ano após ano, pela TV. O que na realidade ocorre é que esses canais já têm um comprometimento com a indústria do cinema e estão atrelados à programação que esta os obriga a comprar, atendendo a demanda da denominada cultura de massa que, no meu entender, reforça o imaginário popular com informações distorcidas do mundo real. É o que diz Noam Chomsky:

¹ Há exceções nessa escolha determinada por mim como, por exemplo, nos seminários de leituras os alunos selecionam seus livros, desde que sejam classificados como literatura, e ao longo do ano letivo também assistimos filmes que os alunos trazem.

[...] Sejam chamadas de “liberais” ou de “conservadoras”, as principais mídias são grandes empresas pertencentes e interligadas a conglomerados maiores ainda. Como as outras empresas elas vendem um produto para o mercado. O produto é o público. É a elite da mídia que estabelece uma agenda básica, à qual as outras se adaptam (1996, p.122).

Vale salientar que existem nesta mesma TV aberta programas humorísticos, minisséries e filmes de excelente qualidade, tanto no que se refere às imagens, como ao enredo em que se desenrola a narrativa. No entanto, elas não fazem parte do estudo que desenvolvo em sala de aula, pois a proposta de trabalho busca provocar outros olhares para o mundo que está a nossa volta e, para isso, acredito que o estranhamento frente ao desconhecido, ou ao que está preestabelecido produza outras discussões em sala de aula.

A estrutura dos capítulos dessa dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: no capítulo 1, intitulado ***Antecedentes da pesquisa e reflexões teóricas*** abordo minha trajetória como leitora e professora, lembrando meu olhar como leitora desde os primeiros livros lidos e filmes vistos, apontando para a significação que eles produziram em minha formação cultural e para a forma como contribuíram para definir meu perfil de educadora. Descrevo a trajetória profissional, desde o estágio na ETFPel, atual CEFET, até o Mestrado na FaE e a busca pelo processo de criação na sala de aula a partir das inquietações que o universo escolar produz em mim. Apresento a forma como leio a escola, as leituras da escola, o aluno e a sua relação com o texto e exponho algumas propostas de trabalho com os filmes em sala de aula. Nas reflexões teóricas apresento autores como Meserani (1995) e a classificação dos textos (categorias); Sant’Anna (1991) e a caracterização, a conceituação da paráfrase; Freire (1981;1996) e seu olhar crítico para a educação; Freire e Shor (1987) e suas considerações sobre a sala de aula e a escola; Koch (2005) e a conceituação de hipertexto.

No capítulo 2, denominado ***Percurso Metodológico de Intervenção e Pesquisa***, exponho a metodologia de intervenção e de pesquisa e as leituras que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Destaco dentre essas leituras a importância do educador em ler no sentido de conhecer, conforme apontam Freire e Shor (2006), a realidade da sala de aula. Descrevo a proposta trabalhada em sala de aula no ano de 2006, explicitando o desenvolvimento das tarefas a cada trimestre e a forma como venho trabalhando com os filmes na sala de aula. Exponho a primeira análise

de filme, tomando como modelo inicial o filme “Sábado”, do cineasta Ugo Giorgetti, para que os alunos a tenham como uma das possibilidades de leitura, modelo para que cada um faça, posteriormente, a sua análise. Neste capítulo apresento, ainda, a forma como foi desenvolvido no ano letivo as leituras e os filmes propostos.

No capítulo 3, **Descrição e Análise dos dados**, descrevo e analiso as produções textuais elaboradas pelos alunos das 8ª séries da escola pública na qual trabalho, no ano de 2006, e apresento o desenvolvimento do trabalho que teve o cinema como um hipertexto para ampliar as leituras destes alunos. Ainda nesse capítulo, avalio a trajetória da produção textual dos alunos ao longo do ano letivo, desde as suas primeiras produções textuais (1º e 2º trimestres) até as últimas produções (3º trimestre), com base nas categorias propostas por Meserani, a fim de observar se os textos que o autor caracteriza como reprodução, por serem a cópia literal do texto que foi trabalhado em aula, irão avançar saindo deste estágio de cópia e partindo para a criação. Esta última etapa é caracterizada por ser uma escrita original, a partir dos trabalhos com as leituras diversificadas que proponho para a turma, utilizando o cinema e a literatura como uma provocação para a produção de leitura e escrita dos alunos.

O capítulo 4 trará a **Conclusão** e nele farei as considerações finais a respeito da pesquisa, a partir dos resultados obtidos e dos problemas detectados.

Ainda que a metodologia de trabalho com a LP recém referida tenha se originado, em princípio, dos questionamentos apontados no início desta introdução, não posso deixar de dizer que busco contribuir para com a atualização do ensino de LP. Isso se deve ao fato de, ao longo do tempo em que atuo como professora, ter percebido nos alunos um descontentamento geral em relação à disciplina. Outras metodologias de trabalho se fazem necessárias uma vez que a estrutura da sala de aula é arcaica e cada vez mais perde espaço para as novas tecnologias.

As aulas desenvolvidas com base nos livros didáticos, ainda que eles contenham textos de boa qualidade, eram avaliadas pelos alunos como monótonas. Na busca de alternativas capazes de captar o olhar desses alunos para a disciplina de LP, encontrei o cinema, que passou a ser uma forma de criar o interesse no aluno por estar presente na sala de aula, participando ativamente das atividades propostas. Acredito que a imagem, por se tratar de uma linguagem há muito tempo dominada pelos jovens, fez com que o cinema se transformasse no meu mais forte

aliado para o trabalho de formação de leitores, leitores da palavramundo, como pronuncia Paulo Freire.

Estes questionamentos e inquietações foram os que fizeram com que eu procurasse o Mestrado da UFPel/FaE, pois, para aprimorar meu trabalho em sala de aula, seria necessário buscar novos conhecimentos, atualizar conceitos e leituras, retornando ao meu espaço de trabalho com novas idéias, o que é estimulante diante de um cotidiano escolar que muitas vezes nos oprime e desanima.

1 ANTECEDENTES DA PESQUISA E REFLEXÕES TEÓRICAS

“... Então a única coisa sagrada é a insatisfação do homem consigo mesmo e seus esforços para ser melhor do que é; sagrado é o seu ódio contra todas as ninharias triviais que ele mesmo criou; sagrado é o seu desejo de terminar com a cobiça, a inveja, o crime, a enfermidade, a guerra e a inimizade entre todos os homens da terra; e sagrado é o seu trabalho.”
(Maximo Gorki)

1.1 EU, LEITORA – ENTRE PALAVRAS E IMAGENS

Para entender os processos que ocorrem na minha sala de aula, com relação ao ensino da língua materna, começo esse capítulo resgatando na memória as lembranças do meu contato com a aprendizagem da leitura. Minha formação foi e é na leitura, e leitura que, na escola, não deveria ser ensinada sem um objetivo, mas sim construída dentro de uma proposta pedagógica que tenha como princípio a construção do conhecimento. Esse conhecimento deve conceber o aluno como um leitor-sujeito e não um leitor-objeto no processo de aprendizagem com a leitura. É o que apontam os autores de *Fazer Universidade uma Proposta Metodológica* quando afirmam que:

Será sujeito da leitura o leitor que, ao invés de só reter a informação, fizer o esforço de compreensão da mensagem, verificando se expressa e elucida a realidade em suas características específicas. Por vezes os textos criam uma elucidação falsa da realidade. É preciso estar alerta para essa possibilidade. A leitura do texto deve se apresentar como uma leitura *mediata* do mundo. (LUCKESI, 1985, p.141)

Luckesi (1985) segue explicitando as diferenças entre o leitor-sujeito e o leitor-objeto. O leitor-objeto não tem capacidade de criar uma nova mensagem e

transmiti-la, apenas retém as informações e as reproduz e no que diz respeito à história da cultura, apenas armazena a informação, ao passo que o leitor-sujeito:

[...] Pelos seus processos de compreensão, avaliação e questionamento lido, estará capacitado para criar e transmitir novas mensagens, que se apresentarão como novas compreensões da realidade, garantindo o processo de multiplicação e ampliação da cultura [...] O leitor-sujeito dedica-se a uma atividade que não pode delegar a nenhum instrumento: criar novas interpretações da realidade, dar-lhes novos sentidos (LUCKESI, 1985, p.141).

Os autores consideram que a atividade de criar novos conhecimentos é uma exigência da realidade, realidade esta que não se percebe de uma única vez, mas sim que “se transforma, se modifica, é multifacetária e por isso, constantemente, está desafiando o homem no seu ato de estudar, que deve ser criativo e não repetitivo” (LUCKESI, 1985, p.143). E concluem eles que, “na postura do leitor-sujeito, cada um de nós passa a ser leitor-autor. Não só recebe mensagens, como também as cria e as transmite com nova vida, com nova dimensão. Só o leitor-sujeito multiplica a cultura e a aprofunda” (op.cit.).

E é justamente por entender a leitura e o leitor sob esta ótica apresentada por Luckesi que as leituras literárias e fílmicas que seleciono para o espaço da sala de aula são leituras que estão fora do padrão de auto-ajuda e dos filmes comerciais que as mídias escritas e televisivas costumam despejar no cotidiano das pessoas. Essas leituras, no meu entender, servem apenas para reafirmar a visão distorcida da realidade veiculada diariamente e, no que diz respeito aos livros de auto-ajuda, infelizmente, esses já ocupam um espaço considerável nas prateleiras das bibliotecas escolares.

Por essas razões ocupo o espaço da aprendizagem com outras abordagens de leituras. Trabalho com leituras dos clássicos e das obras contemporâneas da literatura brasileira e mundial; das músicas que retratam a época atual como “O Rappa”, e outras épocas como o Rock de 1960/70/80, ou com o estranhamento da música medieval resgatada pela cantora portuguesa Dulce Pontes, ou pelo grupo Madredeus entre outros. São todos materiais de experimentação para uma sala de aula que quer os alunos ligados no seu tempo, mas sem deixar de lado o tempo passado e as conexões entre o passado e o presente.

A escola não deve ser um espaço em que “qualquer coisa serve”, ela tem de ter a preocupação de formar leitores que dominam os processos de leitura e de escrita de sua língua materna. É necessário ler e reler o que diz Freire a respeito do rigor:

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal na sala de aula não consiga motivar os estudantes (FREIRE, 2006, p.14).

É com esse rigor de desejar saber, de buscar respostas, de querer construir a aprendizagem com criticidade que procuro permear o meu cotidiano em sala de aula. Acredito que essa educação formal muitas vezes não diz nada para o estudante e não consegue motivá-lo a buscar o conhecimento. A escola, principalmente a pública, necessita ler os alunos, ler a realidade, ler os problemas deste tempo. Tempo de desemprego, de falta de perspectiva, de violência que invade ruas e bairros, porém no cotidiano da escola esses temas muitas vezes não são discutidos, ou pior são discutidos de uma forma que reforça o preconceito e estimula as diferenças sociais.

Por essas razões relembro meus primeiros contatos com os processos do conhecimento, os quais possibilitaram um olhar crítico do mundo que me rodeia, permitindo relações com os saberes, as quais não se estabeleceriam se as portas para o desconhecido não houvessem sido abertas ou se, conforme Freire e Shor (2006, p.15), esse conhecimento me fosse dado na forma de um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento e não uma conexão viva com a minha realidade.

Essa busca constante pelo conhecimento vivo, conectado à minha realidade, acredito que foi proporcionado graças às minhas leituras que faziam buscar outras leituras, às idas aos cinemas, aos filmes assistidos na televisão, aos casos especiais e seriados, com atores como Ziembinskii e Fernanda Montenegro, que assistia na década de setenta, oitenta, baseados nas obras literárias de Clarice Lispector, Nelson Rodrigues, entre outros escritores. Mesmo que eu ainda não tivesse maturidade para compreender a complexidade dessas obras, elas foram deixando

em mim marcas que faziam com que eu questionasse as situações apresentadas na tela ou nos livros.

Lembro de sensações estranhas ao assistir *Z*, de Costa Gravas. Perguntava-me o porquê daquela morte estúpida de alguém tão intenso, como o personagem que Yves Montand representava? Ou o porquê daquele cenário e daquele clima denso de *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emile Brönte, entre outros. Quanto à escola, posso dizer que serviu para me alfabetizar, ensinar noções básicas de matemática e de conhecimentos gerais, porém no resto muito introjetou o medo e o preconceito, especialmente contra os comunistas e todos os que queriam ir de encontro com a ideologia dominante da década de sessenta e setenta – ditadura militar de direita – período no qual freqüentei a escola. Somente mais tarde, no período de militância estudantil, é que fui entender e estudar a história do país e do mundo e perceber o quanto de conhecimento a escola havia furtado de mim durante os onze anos em que nela estive presente.

No entanto, antes de ingressar na escola (ingressei aos cinco anos no colégio São José e saí com dezesseis após ter concluído o 2º grau) e destes fatos citados acima terem acontecido e serem por mim percebidos, eu já havia construído uma outra relação com a palavra, e essa foi anterior à descoberta da leitura na escola. É uma relação que me seduziu para o mundo da leitura e foi formando-me como leitora, e mesmo sendo essas leituras relacionadas ao mundo da fantasia, algo ficava conectado ao meu mundo real.

O medo, o desconhecido, o fantástico abordado na literatura dos contos de fadas aliviava as angústias, inseguranças e incertezas presentes na minha realidade a partir do momento em que escutava as histórias. A literatura fazia uma catarse das neuroses produzidas por aquele tempo em que os adultos não percebiam que criança também observava e sentia a realidade. Assim, todas as noites antes de dormir meu pai contava histórias maravilhosas: *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Rosa Vermelha* e *Rosa Branca*, *Simbad o marujo*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa*. Creio que as imagens que vislumbrava na penumbra do meu quarto formavam “o cinema do meu imaginário infantil”. Ia dormir embalada pelo som dessas palavras e sonhava com todo esse mundo encantado. Além disso, participava das reuniões familiares, ao redor de um fogo de chão, com o tio Tônio, tia Marta e seus amigos “contadores de causos”. Causos de arrepiar qualquer criança, como os mistérios do cemitério, as

mortes estranhas, sobre as bagunças deles na infância, os trabalhos e as dificuldades enfrentadas na vida. Enfim, lá estava eu: impregnada e extasiada de narrativas – narrativas fantásticas, maravilhosas, assustadoras ou engraçadas, mas que estiveram sempre presentes na minha infância.

Ao descobrir, em 1970, com a irmã Luisa Maria as primeiras letras do *Castelo* foi como deliciar-me num verdadeiro conto de fadas. As letras lá estavam e como mágica formavam palavras, frases e textos maravilhosos². Não houve outra saída: tornei-me rato de biblioteca. Alienei-me do mundo real na leitura – pouco importavam as aulas chatas, os professores que entravam e saíam transtornados em falar coisas que levavam a lugar nenhum. Logo, logo haveria uma brecha na aula em que poderia abrir aquele objeto excitante que havia embaixo da classe – o livro – e, assim, continuar a leitura.

Dessa forma, em plena ditadura, fui “resistindo aos anos do saber”, do suposto aprendizado – suposto sim, pois a verdadeira história do Brasil, conforme citei anteriormente, só vim saber anos mais tarde como militante do movimento estudantil na universidade. Nesse tempo de escola, no entanto, consumi todo o Monteiro Lobato, Condessa de Ségur, Irmãos Grimm, Andersen, Perrault, Esopo, Charles Dickens, entre outros. Mitos, lendas, contos de fadas, *As Mil e Uma Noites*, histórias de outros países, enfim, tudo me interessava. Depois veio a fase Agatha Christie, Érico Veríssimo, José de Alencar, Machado de Assis, e outros. Até chegar aos dias de hoje em que leio Rubem Fonseca, Raduan Nassar, Clarisse Lispector, Fernando Bonassi, Dalton Trevisan, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Ana Cristina César, Manoel de Barros...

Esta mesma paixão que possuo pela leitura dos textos, também ocorre com a leitura das imagens. A relação com o cinema começa em torno dos meus quatro anos. Naquela época morávamos no bairro Fragata, portanto muito assisti aos filmes do Mazzaropi, Oscarito, Grande Otelo, e Os Três Patetas no cine Fragata, assim como *Marcelino, pão e vinho*, entre outros filmes, no Teatro Sete de Abril. Aquelas idas ao cinema, às vezes com meu pai e outras com minha mãe, nas tardes de domingo, eram mágicas e eram ansiosamente aguardadas durante a semana.

² Não pretendo aqui criticar o método de alfabetização, pois este não teve impacto negativo diante do desejo em descobrir o alfabeto e apropriar-me das letras.

Desde pequena o cinema exercia um forte fascínio em mim. Foi através dele que visualizei os primeiros referenciais de leitura de mundo, e com muito mais prazer do que ao acompanhar aquelas aulas mormacentas na escola, com seus longos invernos e escaldantes verões. Aprendi no cinema como era a vida no tempo das cavernas, a Roma e a Grécia da Antigüidade, as pirâmides do Egito, a primeira e a segunda guerra mundial, a música através das óperas, dos clássicos musicais hollywoodianos, o holocausto, a juventude transviada daquele tempo, o Brasil com Mazzaropi, ou *Meu pé de laranja lima*, o olhar dos cineastas que me fascinavam, dentre eles, Ingmar Bergman e seu *Ovo da Serpente*; Woody Allen, em *Noivo Nervoso*, *Noiva Neurótica*; Costa Gavras e aquele estranhíssimo *Z*, no auge dos meus treze anos, e outras tantas lembranças que foram sendo registradas, embora naquele momento não conseguisse perceber o impacto que todas estas imagens teriam sobre mim.

Ninguém traduz melhor a emoção e o prazer que sinto com o cinema do que Guiseppe Tornatore em seu *Cinema Paradiso*, pois me sinto como os personagens criados por ele – Alfredo e o menino Totó – naquela ansiosa paixão em ver as imagens transmitidas pela tela. E no tempo do “Totó” tudo girava em torno do cinema, que naquela época era o apogeu, a glória, não só para divertir, mas também para informar, emocionar e apaixonar. Na minha infância e adolescência, também o cinema ainda era a principal diversão, porém já era percebido, por mim, como reflexão.

1.2 EU, PROFESSORA – POR UMA LEITURA DE MUNDO DIFERENTE COM PALAVRAS E IMAGENS

Resgato esses primeiros contatos com as minhas leituras de livros e imagens chamando a atenção para o modo como marcaram e influenciaram-me, porque elas irão ser uma presença constante em todo o trabalho que realizo em sala de aula. Relato, a partir de agora, um pouco de minha trajetória profissional até o ingresso no Mestrado na FaE/UFPel. Retomo, portanto, os novos aprendizados apreendidos nesse período, dentre eles uma outra forma de abordar o ensino de LP, utilizando o cinema como fio condutor para inserir outras leituras na sala de aula.

No que se refere ao meu trabalho com a disciplina de LP, observei e deixei registrado em minhas anotações pessoais, ao longo desses doze anos em que sou professora, o que os alunos, no início do ano letivo, respondiam sobre o ensino de português. Essa era a disciplina mais “chata”, pois eles estudavam sempre a mesma coisa: verbos, sujeito, substantivos, crase, porquês, acentuação. Enfim, no entender dos alunos, essas eram as questões abordadas no cotidiano da disciplina de português. Quando eu pronunciava: E a poesia! Praticamente todos murmuravam em coro: “Ah! Não!” A resposta que eles davam era a de que eu não faria com que tivessem de procurar “as coisas do português” na poesia. “Como assim, que coisas?”, atrevendo-me a tentar perceber melhor o problema. Eles respondiam: “A senhora não vai fazer a gente procurar na poesia os verbos, os substantivos, etc e depois fazer a gente dizer o que eles são?”

Esse exemplo ilustra um pouco do estrago que está sendo feito com a referida disciplina e, o pior, com a poesia. Essas respostas foram coletadas desde o período de estágio na antiga ETFPel, hoje CEFET, até o questionário do ano de 2006. As mesmas respostas sobre a disciplina de LP foram observadas nos questionários aplicados na Escola Imaculada Conceição, com as turmas de 7ª séries, em 1994, no meu primeiro emprego e, logo em seguida, no colégio Albert Einstein, no CAVG, na E.E.E.F. Nossa Senhora dos Navegantes, na E.E.E.M. Edmar Fetter e, posteriormente, na E.E.E.M. Areal. Algumas pequenas variações entre uma resposta e outra, sendo que a maioria não gostava da disciplina por achá-la “chata, repetitiva e cheia de decoreba para as provas”.

Outro fato que tenho observado é a dificuldade dos alunos em formarem opinião sobre as leituras de determinados textos, sejam eles jornalísticos, literários ou imagéticos, nesse caso o cinema ou alguma outra obra de arte. O que os alunos costumam elaborar ao longo do 1º trimestre, após a leitura dos textos, são meros resumos. Nessas produções não entra, em momento algum, uma pequena observação mais atenta sobre o que foi lido. Em relação ao cinema, tenho observado que os primeiros textos produzidos são uma “cópia” do roteiro.

Quando são convidados a irem para uma sala de vídeo, os alunos levam o material junto consigo, assustados, com medo de que a proposta a ser realizada seja uma análise. Assim, passam a copiar os diálogos, na tentativa de “tirar alguma nota neste trabalho difícil”. A primeira vez que trabalhei com cinema foi na Escola

Imaculada Conceição e, querendo dar espaço para os desejos dos alunos, deixei que escolhessem o filme. Na época, estava no auge o filme “Esqueceram de mim”.

As três 7^a séries assistiram ao filme e pedi que relatassem como tinha sido essa experiência para eles e que pensassem sobre as críticas que poderiam fazer ao filme. Costumava dizer-lhes que se imaginassem na redação de um jornal tendo de comentar o filme para o público leitor interessado na crítica. Nada aconteceu de acordo com a tarefa que pedi. Tive de ler em torno de 105 redações e todas apresentavam somente um resumo, fora as cópias que alguns fizeram de outros colegas para não perderem nota. Foi o início do aprendizado sobre como conduzir o meu trabalho e como avaliá-lo. Num primeiro momento, corriji os trabalhos, identifiquei as cópias e chamei, em particular, os alunos que as tinham realizado e coloquei meu ponto de vista sobre a atitude deles, esclarecendo o que pretendia com minha proposta de trabalho. Depois de corrigidas as redações, fazemos um ditado, corrigindo uma a uma as palavras, observando ortografia e acentuação, num exercício em que são resgatados os saberes dos alunos, a intuição deles sobre a língua materna, com a complementação das normas em que estão inseridas as regras ortográficas e de acentuação.

Trabalhei com cinema desde o início de minhas experiências em sala de aula. Corrigi muitos resumos e não tinha idéia de como transformar essa atividade num trabalho mais produtivo para o aluno e para mim. Ao trabalhar com a disciplina de literatura para o supletivo no colégio Albert Einstein, retomei o cinema como um referencial para que os alunos se situassem na época dos diferentes períodos literários que estavam sendo abordados. Isso porque observei que ao falar nas cantigas medievais a noção de medieval estava completamente distorcida. Era relatada através de filmes de lutas sangrentas orientais e que eram consideradas “medievais”.

Resolvi selecionar filmes para assistirmos e assim auxiliá-los a distinguir, através da imagem, os períodos abordados. Assistimos *O Nome da Rosa*, *Rainha Margot*, *O Rei Pasmado* e *a Rainha Nua*, para situarem-se na Idade Média, no Renascimento, no Barroco, respectivamente. Depois era a vez de *O Alienista* (série feita para a tv com Marco Nanini no papel de Simão Bacamarte), de *Madame Bovary* (de Gustave Flaubert), entre outros.

Esses filmes começaram a auxiliar o trabalho, já que a periodização literária nada lhes dizia, por ser fora do contexto de suas realidades (turmas de 100 alunos com idades de 18 a 55 anos, alguns retornando em busca de diploma para um melhor emprego e outros repetentes cujos pais faziam questão de que concluíssem seus estudos). Dessa forma, discutíamos o filme após tê-lo assistido. Observávamos a época, a história que era narrada, os diferentes hábitos e costumes de tempos passados, as diferentes culturas de cada época e de cada povo. Muito aprendemos na busca do entendimento para ler melhor cada época, embora reconheça que essa forma de abordagem servisse mais para situar a época em que os fatos históricos estavam acontecendo do que para analisar a obra literária na sua complexidade. Ao trazer o cinema para a sala de aula, os alunos começaram a se “apaixonar” por ver filmes, tanto quanto a professora já era. As tarefas pedidas foram realizadas com mais prazer. Eram turmas de 30, 36 alunos atentos ao que se passava na tela e raros eram os que não realizavam a tarefa solicitada. Mesmo assim, eu percebia que faltava algo fundamental para sentir-me segura e trabalhar, efetivamente, com cinema na sala de aula.

No mestrado da FaE/UFPel e nas aulas de literatura e cinema do professor João Manuel Cunha, apesar de extremamente difíceis no início, comecei a perceber que uma das saídas para a sala de aula poderia ser, sim, o cinema. E foi a metodologia utilizada nas aulas que me chamou a atenção: olhar algumas cenas e comentá-las; ler a obra literária e analisá-la, para depois observá-la e analisá-la na tela e em conjunto com os colegas e o professor na sala de aula.

Muitas vezes repetia-se a mesma cena, o mesmo filme: “repetir, repetir – até ficar diferente”³. Esse exercício de olhar, ler, interpretar, inicialmente difícil, foi sendo de grande aprendizado naquelas aulas. Havia algo naquela forma de trabalhar o cinema que mais tarde percebi: o professor João Manuel fazia um exercício que jamais haviam feito antes, pelo menos comigo, durante o período em que fui aluna, que era ensinar a descobrir a partir daquilo que o professor já havia analisado. Ensinar numa enorme paciência de despertar no outro a leitura do que está nas entrelinhas do texto, nos brancos do texto, apresentando, primeiramente, a análise do professor para o grupo, dando um suporte para que pudéssemos depois nos arriscar na tarefa de analisar.

³ BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record.

Percebi que havia detectado o problema: como pedir que os alunos analisassem obras literárias e cinematográficas se não havia ainda lhes apresentado o que significava para mim a leitura e análise disso tudo? Era preciso seguir a mesma trajetória proposta pelo professor João Manuel, tendo-a como um modelo para orientar-me no trabalho com o cinema na sala de aula. É, pois, conforme afirma Vygotsky *apud* Oliveira (2005: 63) através do mecanismo de imitação que vamos interagindo ao observar as atividades do outro e gradativamente nos apropriando dos saberes que vão sendo internalizados: “imitação para ele não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”.

E é para essa reconstrução, a partir da observação das atividades de leituras e das imagens realizadas naquelas aulas, que fui conduzindo meu olhar sobre como trabalhar cinema na sala de aula. A partir dessa descoberta, passei a trabalhar nas aulas de LP com cinema, analisando pelo menos três filmes no 1º trimestre, fazendo com que os alunos participassem, mas também lhes dando um suporte para que comesçassem a olhar e argumentar sobre as suas leituras. Portanto, faço uma seleção prévia de filmes a serem primeiramente analisados e começamos a assisti-los para que possamos pensar sobre eles em conjunto, e depois os alunos iniciam o processo de escrita, a partir da leitura que fizeram do filme.

1.3 EU, PROFESSORA-PESQUISADORA – EM BUSCA DA “CRIAÇÃO” NOS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

Os autores Meserani (2002), Sant’Anna (1991), Koch (2002) e Freire (2003) apontaram os caminhos iniciais para a análise dos textos selecionados para esse estudo. Nessa seção faço algumas considerações sobre as primeiras aprendizagens e descobertas que esses autores proporcionaram.

Em Meserani (2002) busquei as categorias referentes aos textos escolares, utilizando-as como meu referencial de trabalho e de estudo em relação ao trajeto que os alunos percorrem na produção da escrita, durante sua passagem pela escola.

As categorias em que ele vai caracterizar os textos escolares são: *reprodução* ou *cópia*, *paráfrase*, que pode ser reprodutiva e criativa, e a *criação* que se refere a dois tipos de textos – o texto criativo literário e a redação escolar criativa. Para esse estudo, pretendo analisar as produções textuais dos alunos na sua caminhada ao longo do ano letivo, observando o estágio inicial em que se encontram no que se refere às categorias de reprodução, paráfrase, criação e em que estágio estarão no final do ano a partir das análises dos textos das redações escolares produzidas por eles em cada trimestre.

A primeira categoria definida como *reprodução* engloba o texto que foi relacionado a um texto inicial e que se apresenta idêntico ou muito semelhante ao texto original. A *reprodução escolar* ou *redação escolar reprodutiva* refere-se ao texto produzido pelo aluno que repete literalmente a aula e os textos que nela estão sendo trabalhados, ou seja, funciona como um resumo daquilo que foi lido pelo aluno. De acordo com o autor, essa reprodução se destina ao professor, a quem o aluno precisa provar que aprendeu as informações dadas. E essa *reprodução escolar* ou *redação escolar reprodutiva* acontece por determinação do professor que também reproduz na sala de aula e, ao reproduzir, nem sequer cita a fonte original de suas bibliografias.

O aluno, dessa forma, entende que necessita mostrar ao professor que percebeu as informações transmitidas e procura elaborar um texto que seja fiel ao original, o que faz com que se utilize, portanto, da cópia. Esse “método da decoração” – expressão utilizada por Rui Barbosa (*apud* Meserani, 2002, p.96) –, que domina a escola, possui de acordo com ele o seguinte diagnóstico:

Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, *reduzidos a duas máquinas de repetição material*. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos uma reprodução estéril, *pela frase inflexível do compêndio* e pela palavra servil de preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma; é uma tábua onde se embute [...] O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que mais pronta e exatamente as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse será a mais aplaudida a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe (MESERANI, 2002, p.96).

Embora essa visão de ensino pertença a uma época remota, esse modelo ficou bem sedimentado dentro das estruturas de ensino, resultando como reflexo até

os dias de hoje os hábitos da decoração. Essa “decoração” faz parte do contexto escolar e é ela que muitas vezes conduz a rotina dos trabalhos escolares. Como Meserani salienta:

A decoração é uma reprodução estéril, freqüente no sistema escolar quando operações instrumentais – como provas – acabam se transformando na própria finalidade do curso; quando ao professor só interessa “dar o programa” e ao aluno “passar de ano”. Neste caso, a redação do aluno, ao reproduzir aulas ou livros, transforma o diálogo textual com suas fontes em simples eco (MESERANI, 2002, p. 96).

No entanto, o autor não descarta a necessidade de ensinar o aluno a reproduzir conceitos precisos, a utilizar o vocabulário adequado à língua, e a entender que esses processos são, também, necessários ao aprendizado dos alunos. O que é criticado por ele é que a *decoração* seja apenas essa *reprodução estéril* que leva o aluno a fazer de seu texto um mero eco do texto que está sendo trabalhado na sala de aula.

A segunda categoria definida por Meserani (2002) como *paráfrase* não se refere somente aos textos literários, uma vez que inclui também os outros textos e linguagens que são abordadas no cotidiano da sala de aula. Meserani buscou em Sant’Ana (1991) a conceituação de *paráfrase*, pois de acordo com este autor, ao contrário da paródia, não se encontra o histórico da palavra *para-phrasis*, sabe-se apenas que para os gregos significava “a continuidade ou repetição de uma sentença” (1991, p.17). Sant’Anna analisa que:

Se a paráfrase está do lado da imitação e da cópia, compreende-se a não-história do termo, porque a história geralmente se interessa por aqueles que provocam ruptura e corte, trazendo alguma invenção e descontinuidade. Em geral, a história é a história da diferença, do acréscimo e não da repetição (p.17).

È ainda Sant’Anna (1991, p.17) quem relata que “o termo *paráfrase* tem um sentido diversificado”, e o define como sendo a reafirmação, embora com vocábulos diferentes de uma mesma obra escrita. O autor (op. cit) também problematiza o conceito de paráfrase em relação a paródia. Ele constata que a paródia é que está ao lado do diferente e que sempre nos aponta outro paradigma pelo efeito de deslocamento que ela produz; enquanto que a paráfrase repousa sobre o que lhe é

parecido, análogo e por esta razão ela pouco evolui em termos de linguagem, deixando o discurso em repouso.

No contexto da sala de aula de LP, costumo trabalhar com estes dois estilos: paródia e paráfrase. A paródia é apresentada aos alunos através de poemas que já foram parodiados, depois eles exercitam com alguns outros poemas (os exemplos serão trabalhados no capítulo 3) e este exercício serve como desafio para que o aluno ao assistir aos filmes, ou na leitura das obras não tenha medo de ser lúdico e criativo na sua análise. Com relação à paráfrase, percebo seu conceito da mesma forma que Sant'Anna (1991) apresenta, já que ela realmente não traz em si o novo, não altera o discurso, apenas utiliza sinônimos, mas sem retirar o texto de seu lugar.

A paráfrase está ligada à intertextualidade, pois “sempre se remete a uma obra que lhe é anterior para reafirmá-la, esclarecê-la” (1991, p.98). Por ter semelhanças intensas entre a paráfrase e o texto parafraseado, Meserani (op. cit.) dividiu esta categoria em dois tipos de discursos, que são as paráfrases reprodutivas e as paráfrases criativas, pois dentro do universo textual escolar essa divisão se faz necessária. Os alunos quando saem do estágio de reprodução ou do resumo propriamente dito, caminham em direção à paráfrase que, conforme o texto, pode ser reprodutiva ou criativa. Quanto a essa classificação resolvi adotar a expressão textos híbridos, uma vez que os textos dos alunos oscilam entre reprodução e paráfrase.

Os fatos que explicam o porquê do aluno ater-se somente à reprodução ou à paráfrase segundo o autor, é porque, na escola, são raros os momentos em que são feitas as relações entre a bibliografia utilizada, a aula e as redações escolares. Supõe-se que para dar aula o professor tenha pesquisado nos livros, pois muitas vezes na sala de aula o professor repete as citações desta ou daquela obra, no entanto, não menciona a fonte para os alunos. Conclui que raramente os professores de ensino fundamental e médio apresentam a sua fonte bibliográfica para os alunos, o que irá começar a acontecer apenas na graduação. Assim, os alunos ao fazerem paráfrases que têm sua motivação no que foi trabalhado em sala de aula, não irão citar como fonte sequer o professor, que explana o discurso, e o texto original também não será nem citado para uma possível referência no texto elaborado por eles.

Meserani (2002) afirma que na escola se faz necessário trabalhar com as paráfrases reprodutivas, isso porque, em princípio, a escola não é um local em que se busca a criação, mas sim o local onde se transmite e se assimilam informações. Portanto, esse trabalho com as paráfrases reprodutivas deveria funcionar como um exercício para sair da mera reprodução literal das cópias e dos ditados, encaminhando o aluno a preparar resumos.

O autor cita exemplos dos exercícios que a escola aplicava nos alunos há quatro ou cinco décadas. Exercícios que apresentavam uma gravura nas aulas de “composição”, que deveria ser “descrita” ou “reproduzida” por escrito. O outro exercício ainda utilizado na escola consiste em copiar o texto oral (ou escrito, lido em voz alta) para a escrita. O aluno deve aprender a forma/conteúdo de um texto ao ter que reformulá-lo e recontá-lo para o grupo, e nesse tipo de tarefa costumava-se utilizar os contos de fadas. Em relação à paráfrase criativa o autor entende que é:

A que ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do texto sinonímico, da simples tradução literal. Neste tipo de paráfrase, o texto se desdobra e se expande em novos significados. Ainda que não discorde – como na paródia – do texto de origem, dele se distancia, usando-o como patamar ou pretexto. E vai além da simples reiteração reprodutiva, mesmo que sem a autonomia maior dos textos criativos não parafrásticos (MESERANI, 2002, p.108).

A paráfrase criativa, portanto, não se limita apenas em reproduzir o texto original, ela já se distancia dele usando-o como um pretexto. É o movimento inicial que o aluno começa a desenvolver e, nesse movimento, há um avanço, pois ao utilizar-se do deslocamento sinonímico mostra que não está apenas reproduzindo de forma idêntica ao texto de origem. No entanto, a “provocação mais forte ocorre quando o texto original passa a se constituir em um mote a ser desenvolvido semântica e formalmente” (MESERANI, 2002, p.108).

A terceira categoria apresentada por Meserani (2002) é a *criação*. O termo criação é usado com o intuito de indicar os textos que se destacam por sua originalidade sem menosprezar os demais textos, entendendo que todos são processos de criação, no entanto, a definição aqui se dá diante do novo, do original. É o texto que surpreende, que vai além das expectativas propostas, em que o aluno extrapola vencendo os limites da reprodução e da paráfrase.

O que denominamos atualmente de redação escolar criativa, conforme o autor nos lembra, é a redação oriunda da antiga composição. Para uma maior compreensão se faz necessário detectar os “modelos escolares” com os quais as redações se intertextualizam, sejam elas reproduções, paráfrases ou criações. Dessa forma, cabe ressaltar o que diz o autor com relação ao modelo que servirá de referência para os textos escolares:

Todas as categorias de textos escolares têm como modelo básico o discurso do professor, a aula. Depois entram em cena os textos veiculados pelos livros escolares, como os manuais da arte de escrever, as antologias e os livros didáticos. Finalmente, todo livro, que não é escolar, ao ser adotado pelos professores acaba se “escolarizando”, segundo expressão de Marisa Lajolo em suas análises sobre os “usos e abusos da literatura” nas salas de aula (MESERANI, 2002, p.130).

O autor destaca que esses modelos de textos escolares podem produzir uma reação no redator tanto positiva, quanto negativa, mas o que determina a escolha dos textos é “o gosto do professor” (2002, p.131). Os alunos passam a ler o gosto do professor através do livro didático ou do livro de literatura que foi adotado pelo professor. Aqui fica a dúvida se não foi a indústria do livro didático que criou esse leitor-professor, visto que as editoras argumentam que o livro didático foi feito atendendo ao gosto do professor.

Apesar de considerar a importância dos alunos possuírem um livro didático na escola pública para os trabalhos em sala de aula de LP, observo que os textos veiculados nos livros que a escola utiliza passam a serem vistos como modelos de linguagem (no sentido de haver uma hiper valorização da língua culta e isso exclui os alunos que não são leitores com fluência) e de ideologia (livros didáticos atrelados ao discurso da sociedade dominante). Há também o fato de que o livro didático utiliza textos que não condizem com a realidade dos alunos em relação à idade, às expectativas e aos problemas enfrentados na adolescência e, ainda, quando abordam a gramática isso é feito de uma forma totalmente fragmentada, sem um encadeamento das partes que compõem o estudo da gramática. Ou seja, no livro didático fragmenta-se a fonologia, a morfologia, a semântica, a sintaxe e não apresenta o vínculo que há entre essas partes para o leitor. Isto porque, conforme Meserani, a função do ensino da língua materna “foi sempre concebida como

modelar quer o modelo fosse de língua, quer de valores e de comportamentos” (2002, p.132).

Em relação aos livros de literatura há o fato de que eles não foram escritos para a escola, e passam a ser de leitura obrigatória, juntamente com seus roteiros de leituras pré-estipulados para o professor dar seqüência a sua dinâmica na sala de aula. É o exemplo de José de Alencar entre outros da literatura brasileira que se tornaram parte das leituras determinadas pela escola. De acordo com Meserani (op. cit.) é esta modelagem que serve como “um *background* negativo” (2002, p.136), pois os estímulos para nortear a criação do aluno não podem ser sufocados pelo modelo imposto. Por outro lado, no que diz respeito aos textos utilizados como provocações para o aluno, não se deve acreditar no espontaneísmo, entendido como uma proposta que foge dos modelos habituais e deixa o texto acontecer, argumentando que tudo “está na imaginação do criador” (2002, p.136), ou seja, o aluno.

Dessa forma, por estar diante de produções textuais dos alunos, que se apresentavam quase que todo o ano letivo como resumos/reproduções, para atualizar a sala de aula, a disciplina de LP, e trabalhar com o prazer de aprender e de ensinar, busquei a literatura, o cinema e a música. O objetivo inicial é o de resgatar o aluno para o mundo da leitura, e depois inseri-lo no mundo da escrita através das análises feitas pela turma dos livros, dos filmes e das músicas. Esses textos oriundos da literatura, do filme e da música são considerados hipertextos. Koch conceitua hipertexto como:

[...] uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos [...]. O hipertexto é também uma forma de estruturação que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema (2005, p.63).

O cinema é, no que se refere ao meu trabalho, esse hipertexto por permitir que o espectador acesse seu conhecimento de mundo e estabeleça relações deste com seu cotidiano, com suas leituras, abrindo outras formas de compreender e perceber a realidade.

Koch (2002, p.61) nos afirma que “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua

construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto”. São esses sentidos múltiplos que o aluno irá detectar e, conforme a sua leitura, analisar.

O cinema neste estudo é visto como um hipertexto, pois o espectador ao assistir a um filme, “acessa” vários *links* do conhecimento para ir realizando a sua interpretação. As imagens vão conduzindo o espectador às referências do mundo no qual ele se insere. Assim, ele irá acessando leituras de outros textos, do conhecimento prévio que possui sobre o tema, ou das cenas que são observadas.

O cinema como hipertexto também é lido pelo espectador que precisa buscar as pistas para construir o sentido que as imagens estão propondo. Dessa forma, esse leitor-espectador, ao longo do filme, irá preencher lacunas, formular hipóteses, acionando o seu conhecimento de mundo e estabelecendo outras “configurações”, articulando outras idéias a este texto. É o movimento que o texto e o leitor irão fazer na busca da construção do sentido para o que está sendo visto na tela. Kock (2002, p.63) diz que:

Na construção do sentido há um constante movimento em variadas direções, bem como o recurso ininterrupto a diversas fontes de informação, textuais ou extratextuais. Verifica-se que a compreensão não se dá de maneira linear e seqüencial, como se pensava antigamente, o que vem a constituir um argumento a mais para afirmar que todo texto é um hipertexto.

A inserção do cinema na sala de aula propicia aos alunos espectadores o despertar para o processo de reflexão, de construção de sentido para o que está sendo percebido por eles. A partir daí, apresentarão suas opiniões, expondo a forma como olham para o filme, e ao expressarem suas idéias estarão participando do processo do conhecimento como sujeitos. Sujeitos que, segundo Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, não rompem com a sua curiosidade ingênua, porém, ao aproximarem-se com mais rigor do objeto cognoscível, superam-na, transformando-a em curiosidade epistemológica. Há um processo em que muda a qualidade, mas não a essência desses saberes: o saber do senso comum e o saber epistemológico. É na busca desse saber epistemológico que entendo o trabalho na sala de aula. No cotidiano em que estamos imersos, contagiados constantemente pelas imagens, é preciso deixar esta imagem falar, ser descoberta em seus significados pelo outro, despertando algo mais em sua visão de mundo. Conforme, destaca Paulo Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante de um mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (2003, p. 31).

São essas as razões pelas quais faço dialogar o ensino de LP com a arte (nessa dissertação abordarei mais especificamente o cinema e a literatura), pois esta faz com que o leitor comece a expressar na fala, na escrita ou através de desenhos as idéias que os textos lhes dão. Nenhum aluno fica fora do momento da análise, cada um irá se expressar da forma que melhor lhe convier. A arte, no meu entender, permite ao leitor e ao espectador perceberem os processos pelos quais a sociedade, através dos tempos, se desenvolve. O cidadão que lê a arte que seu país produz, e a lê como um leitor atento, passa a perceber melhor o mundo que o cerca. Na escola, quando algumas disciplinas passam a inserir no seu projeto de ensino a reflexão sobre a arte que é produzida no mundo, aos poucos, e naturalmente, envolvem os alunos e o professor em outras descobertas sobre a realidade que os cerca.

É certo que podemos questionar o porquê de onze anos de ensino de LP na escola. A resposta pode ser: para formar leitores de mundo, leitores da palavra mundo, conforme dialoga Paulo Freire em sua obra “A importância do ato de ler”. Leitores, que saibam se pronunciar com clareza na fala e na escrita, apropriando-se dos códigos da língua e não sendo meros reprodutores de regras gramaticais. Alunos, que percebam os processos da escrita na ortografia, na pontuação, na acentuação, na concordância, enfim que percebam os aspectos que dizem respeito à forma e ao conteúdo gramatical, na realidade concreta da sua produção textual e oral, dentro e fora da sala de aula. É importante que esses leitores sejam sujeitos capazes de reagir nesse mundo globalizado, entendendo com mais clareza os processos de dominação e exploração presentes no cotidiano, bem como outros fatores que contribuem para que não se perceba a realidade e não se possa nela interferir de acordo com as suas escolhas.

Diante dessas colocações, optei por trabalhar com o cinema na sala de aula, e com outros recursos, ao invés da utilização predominante do livro didático, porque

percebo no cinema, na literatura, na música uma forma prazerosa de fazer o aluno participar da sala de aula como sujeito do processo de ensino. O cinema utiliza a linguagem que os alunos dominam: a imagem. E essa imagem é provocadora de questões no universo da sala de aula, fazendo o aluno começar a se expressar oralmente e por escrito e também traz para o espaço da aula a realidade concreta que os alunos vivem.

Carandiru, Cidade de Deus, Uma Onda no Ar, Um Céu de Estrelas, Houve Uma Vez Dois Verões são filmes que representam o cotidiano da escola pública e trazê-los para este espaço, conectando-os a outros textos é tornar a aula participativa, atualizada diante da realidade e provocadora de outros saberes.

1.4 SALA DE AULA: OUTRAS PALAVRAS, OUTRAS IMAGENS, OUTROS DISCURSOS...

1.4.1 O aluno e o texto na aula de LP

A abordagem que proponho através das leituras que o cinema e a literatura criam no universo da sala de aula não tem o intuito de tornar esse meio apenas mais atraente, mas também produtor de questionamentos, tanto para o professor como para os alunos. O texto imagético irá falar e, de acordo com o conhecimento de mundo que cada aluno possui, irá levá-los a refletir sobre o que está sendo apresentado na tela e no livro, acrescentando outras leituras e outros questionamentos a estes alunos.

Isso é possível uma vez que a obra, depois de concluída, passa a ser daquele que a “lê com mais compreensão e entusiasmo”⁴, conforme diz o narrador de *Amar Verbo Intransitivo*, sobre a personagem Elza (Fraülein) criada por ele e recriada pelos leitores. Assim, a obra será daquele que a lê, ou que a vê, e irá dar voz a estes textos recriando outros textos, conforme o seu olhar. A sala de aula é, portanto, um espaço para experimentar, pois estimula o aluno a construir sua própria leitura, e a sustentá-la a partir do conhecimento que ele possui. Essa prática é um constante exercício de aprendizado e um desafio para o professor e para os alunos

⁴ ANDRADE, Mário. *Amar Verbo Intransitivo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Villa Rica, s/d, p. 57.

que iniciam com dificuldade, pelo medo de escrever, pela vergonha que possuem ao se expressar em, devido à falta de hábito de exercitarem o pensar, o falar e o escrever durante sua trajetória de onze anos de escolaridade. Tais ações deveriam ser constantes na disciplina de português, no entanto, de acordo com Meserani (2002):

Normalmente os textos lidos na escola são escritos dentro da chamada norma culta e referem-se a repertórios culturais eruditos. Para o aluno, tal linguagem pode parecer “estrangeira”. Está longe de seus usos lingüísticos e de suas informações pessoais (2002, p.56).

As colocações desse autor chamam a atenção para o fato de o aluno não sentir a escola como um espaço de busca de conhecimento. Afinal, que linguagem é esta trabalhada pelo professor? À medida que as aulas não lhes dizem nada por não falarem do seu mundo real, o aluno afasta-se, pois seus problemas e interesses não estão sendo trabalhados neste espaço. Se o contexto em que ele se insere, não se encontra nas leituras propostas pelo professor, não saberá o que escrever sobre elas quando solicitado. Michel Tardy (1976), em seu livro, intitulado *O Professor e as Imagens* constatou que:

O espaço escolar é ultrapassado por todos os lados pelo espaço não-escolar. A sala de aula já parece uma instituição liliutiana e ocorre-nos perguntar se, atualmente, o melhor modo de um professor preparar sua aula não seria indo ao cinema e assistindo programas de televisão. Nessa perspectiva, a função pedagógica seria apenas de recuperação e o pedagogo se transformaria no encarregado de preparar o festim pedagógico com as migalhas das informações audiovisuais. Os meios de comunicação de massa provocam, ou deveriam provocar, um verdadeiro terremoto metodológico. A existência do cinema e da televisão é sem dúvida o maior desafio há muito tempo lançado à pedagogia (1976, p.27).

É interessante observar que estas constatações de Tardy são do ano de 1976 e permanecem atuais, pois a escola ainda nem sequer se lançou a este desafio proposto pela linguagem das imagens – linguagem que fala a língua dos alunos.

Dessa forma, ao trabalhar o ensino da LP busquei este desafio, utilizando o cinema e a literatura que passam a ser para os alunos, além de mera diversão – ou de descoberta de outras culturas e de outras épocas da história – linguagens que

facilitam o questionamento do mundo em que vivem, pois estão diante de linguagens adaptadas ao tempo em que eles estão inseridos: o tempo da imagem.

Esse exercício com as imagens e as leituras pode levá-los a pensar sobre o que gera a exclusão, a alienação e a manipulação na nossa sociedade. Obras como *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles), *Carandiru* (Hector Babenco), *Abril Despedaçado* (Walter Salles) e outras produzidas pelo cinema norte-americano como *Crianças Invisíveis* (UNICEF, 2006) podem levar os alunos ao questionamento, a uma colisão de idéias, à descoberta de outras possibilidades de análise do mundo através da construção de um outro pensar sobre as idéias preestabelecidas.

Acredito que o trabalho com a educação, com a construção do conhecimento no cotidiano da sala de aula, parte do princípio que Freire destaca como sendo a primordial função do currículo: desocultar a ideologia dominante. Essa função é imprescindível para que o aluno não veja a aprendizagem como um processo fragmentado e sim organizado de forma coerente, pois é preciso que ele compreenda que os conteúdos de geografia interligam-se aos de história que por sua vez interligam-se aos de português e que assim ele perceba as diferenças do local em que habita, do momento histórico em que vive, dos processos artísticos do seu entorno e entenda que tudo isso passa pela linguagem. Linguagem esta que deve desocultar a ideologia dominante. De acordo com essa colocação de Freire, seleciono os textos (filmes e livros) que considero serem capazes de levar o grupo a pensar, a questionar e a analisar, argumentando de acordo com suas idéias sobre as imagens e as leituras apresentadas, e que possam ir organizando seus discursos, com a propriedade de quem sabe defender a proposta escolhida.

Os caminhos para as análises e argumentações são definidos pelos alunos, de acordo com suas leituras de mundo. Cabe a mim orientá-los na produção de uma escrita que siga as normas da língua culta em relação à ortografia, à acentuação, à pontuação, porém com o foco principal nos aspectos que apontam para um texto que possui clareza e coerência nas idéias por eles apresentadas.

Desenvolvo o trabalho querendo o aluno como sujeito do processo do conhecimento, e para que isso ocorra preciso compreender o cotidiano que cerca o aluno e o que, conseqüentemente, cria um vínculo de respeito entre nós. Este vínculo torna-se um elo muito forte que faz com que o aluno perceba que sou uma

professora atenta ao que acontece ao meu redor, e que eles podem, em mim, confiar.

Shor (2006) explicita que o professor pesquisador é, num primeiro momento, “o professor que investiga seus próprios alunos” (2006, p. 20), ou seja, aquele que pesquisa “as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem, e como eles vivem” (2006, p. 20) e ao examinar o universo das palavras faladas e os temas de interesse dos alunos estará conhecendo a realidade em que estes estão inseridos e, assim, terá materiais para seus estudos em classe.

1.4.2 A mediação entre professor, texto, aluno

Ao iniciar o ano letivo, exponho aos alunos minha metodologia de trabalho. Em primeiro lugar expresso minhas idéias sobre a forma como vejo a escola: um espaço do saber – saber que deverá buscar o conhecimento científico – e, também, como vejo o ensino da LP, em que o enfoque a ser dado será a partir das leituras propostas e, conseqüentemente, da produção dos textos por eles elaborados. Nas semanas seguintes, faço oficinas de produção textual, entre outras atividades de leituras, fazendo com que os alunos escrevam de uma maneira mais descontraída. Explico que as atividades não estão valendo nota, mas servem para que eu possa conhecê-los.

Analiso os trabalhos e devolvo apresentando um pouco da minha forma de ler os seus textos: coloco observações elogiando as idéias, a letra, a organização, também sugiro melhor apresentação em relação aos que entregam “qualquer texto”, argumentando a importância que tem o seu trabalho e o quanto devem valorizar-se. Em torno de quatro a seis semanas, aproveitando o fato de que eles já me conhecem (esta confiança inicial é importante para a veracidade das respostas), elaboro um questionário em que devem informar a idade, a profissão dos pais (isto me auxiliará na leitura do aluno), as suas preferências (revistas, livros, jornais, tv, cinema, teatro), a sua opinião a respeito da disciplina de LP, além de sugestões de mudança nas aulas de LP (apêndices).

Assim começo a conhecer um pouco “as palavras faladas e escritas”, e a perceber, no universo dos alunos, o conhecimento de mundo que possuem, o que eles querem e como vivem. Segundo Shor (2006), esse tipo de pesquisa não tem valor no mundo acadêmico, no entanto, ele considera esse conhecimento de extrema importância para animar os estudantes, pois esta “é a informação base para reinventar o conhecimento em classe”. Para ele, “esse ensino-pesquisa tem grande valor prático”, pois educa o professor a elaborar um currículo motivador e conseqüentemente a diminuir a distância profissional entre o professor e os alunos. É, portanto, a partir dessa investigação que percebo o universo em que estão inseridos os alunos, criando esse vínculo de respeito profissional e de afeto que julgo necessário para poder buscar, junto a eles, o saber e o conhecimento.

O cotidiano da escola é um dos espaços em que repercutem muitos dos problemas da sociedade, tais como a falta de uma estrutura familiar adequada e de condições financeiras para uma vida digna que, muitas vezes, traduz-se em problemas como violência e drogas. Esses problemas, freqüentemente, têm reflexos no cotidiano escolar, interferindo constantemente no processo de aprendizagem. Por isso a importância de ser uma professora conectada à realidade dos alunos, pois, se o trabalho em sala de aula não for conectado ao cotidiano real deles, a proposta trabalhada não terá sentido e não contará com a participação efetiva dos alunos.

Estar inserida nesse contexto em que a realidade é problemática, considero importante o que Paulo Freire e Ira Shor explanam em *Medo e Ousadia* (2006) quando afirmam que o professor deve realizar um trabalho em sala de aula que busca transformar, desacomodar a aula que produz somente o eco e que os próprios alunos avaliam como apática e monótona. Para os autores, “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... E criativos” (2006, p. 18). Identifico-me com as idéias por eles apresentadas, segundo as quais:

O primeiro pesquisador, na sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos [...] Tarefa básica da sala de aula libertadora, [...] Porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos os textos do curso como sua própria linguagem e realidade (2006, p.21).

É nessa sala de aula questionadora que meu trabalho se embasa. No meu entender, o conhecimento deve estar direcionado para a compreensão da

significação das dicotomias presentes e modeladoras dos discursos da nossa sociedade, como, por exemplo, as relações dos dominantes x dominados. A sala de aula deve ser o local em que esses discursos deverão ser analisados, colocando os alunos dentro do processo de mundo em que vivem, percebendo suas realidades e buscando alternativas para resolverem seus problemas cotidianos, realizando suas escolhas.

Concordo com Freire quando diz que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (2003, p. 30). É preciso entender esse ato de ensinar e respeitar, em relação aos educandos das classes populares com os quais trabalho, os saberes que já vêm construídos pela prática comunitária deles e que estão dissociados dos conteúdos trabalhados na escola. Entre esses conteúdos que Freire aponta destaque:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos, [...] Os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões [...]. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos...? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? [...] Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos estes operam por si mesmos (2003, p.30).

Estas colocações de Freire deixam claro, no meu entender, a importância e a seriedade do papel que a escola tem a cumprir como um todo, destacando o compromisso com um currículo que atue na transformação dos sujeitos. Esse comprometimento será a base para propor outros questionamentos aos alunos e cada um fará sua escolha diante das situações que for enfrentar no seu cotidiano, afinal, conforme Freire “os conteúdos apreendidos operam por si mesmo”.

Nesse sentido é que vejo o meu ser professora, porque sou uma pesquisadora que estuda o preparo dos textos, das aulas e das propostas de trabalho, que busca o conhecimento, que deseja fazer o aluno despertar para a leitura das palavras e das imagens, que provoca outros olhares nesse processo de significados da cultura em que estamos inseridos. Busco provocar o aluno para a leitura do mundo em que vive, contextualizando-a com o universo em que esta comunidade escolar está inserida, oportunizando o questionamento, a dúvida e as escolhas a partir dos conteúdos que vão sendo abordados nos filmes e nas obras

literárias selecionadas. Assim, o aluno irá optar por construir, ou quem sabe desconstruir (no sentido de desconstruir o que é imposto culturalmente), pensamentos e idéias e iniciar seu processo de escrita, a partir da forma como passa a perceber o mundo.

Esse processo de despertar para outras leituras da realidade aconteceu comigo quando me deparei com conceitos que já tinham sido moldados à minha forma de ler o mundo, e diante de uma situação de estranhamento com determinada obra literária, fílmica, ou com a análise proposta pelo professor percebi que alguns conceitos começavam a não ter mais sentido ou perdiam a sua força argumentativa, não se sustentando mais depois que outras colocações e idéias iam sendo trabalhadas.

Assim vejo o professor pesquisador, descrito por Freire e Shor, como aquele que poderá fazer com que o aluno abra “as portas” a partir das leituras que as palavras e as imagens lhe provocam. Utilizando-se do livro *Aula*, de Roland Barthes, lembramos que o texto tem várias portas, ou seja, várias possibilidades de leituras e cada leitor e/ou espectador abrirá a sua porta realizando a leitura que for adequada, naquele determinado momento. Nesse processo, o aluno poderá também, olhar-se na escrita como Clarice Lispector propõe ao se perguntar: “É assim que se escreve? Não, não é acumulando e sim desnudando” (1999, p.82) Este “desnudamento” na escrita é aquele momento em que vamos nos “despindo” dos valores que nos são introjetados pela sociedade e que estão arraigados ao nosso pensar em busca de outras palavras, outros conhecimentos. E essa forma de nos “despir” do que vem sendo acumulado poderá possibilitar com que construamos, através da palavra escrita, uma outra dimensão no texto, num processo que irá compor outros e novos olhares e significações do mundo que nos cerca.

Essa construção de saberes dentro do cotidiano da escola será para que, ao nos apropriarmos das estruturas dos discursos, possamos ler e nos reorganizar, nesse mundo globalizado, e centralizado nas suas riquezas, nas injustiças sociais, e econômicas. A escola que busca educar cidadãos necessita apresentar outras possibilidades de leituras, mostrando aos alunos o mundo em que estão inseridos. Mundo que, segundo Chomsky, criou um sistema doutrinário em que está presente a mídia, a escola, as universidades, as pesquisas acadêmicas, entre outros:

Que servem para distrair a grande massa e reforçar os valores sociais básicos: a passividade, a submissão às autoridades, as predominantes virtudes da avareza e da ganância pessoal, a falta de consideração com os outros... A finalidade é manter a já confusa horda mais confusa ainda. Não é necessário dizer para eles se aterem ao que está acontecendo no mundo. Na verdade, isso é até indesejável, pois se eles observarem demais a realidade, podem se decidir a transformá-la (CHOMSKY, 1996, p.123).

É na contramão deste sistema doutrinário que a escola deve atuar, fazendo resistência ao sistema político vigente, assim como outros movimentos, também, vêm fazendo resistência, como a mídia alternativa, o cinema independente, a Escola da Ponte, as escolas do MST, o Fórum Social Mundial, as Pastorais, as Cooperativas Populares. A escola tem o papel de auxiliar o aluno para que se transforme em um leitor crítico do mundo que o cerca.

É comum ver alunos da escola pública assimilar e defender o discurso do latifundiário, do grande empresário, dos políticos sem perceberem o que estão defendendo, e o pior é que muitas vezes estão indo contra seus próprios interesses de trabalho e de sustento. Esses fatores fazem com que eu perceba o quanto é necessário o professor ter consciência crítica das estruturas que permeiam os discursos e o poder de exclusão que estes exercem, uma vez que são introjetados no nosso dia a dia e mostram uma realidade distorcida.

Para estimular os alunos a interpretar as obras fílmicas e literárias é preciso fazer com que eles percebam a importância de buscar embasamento para as análises nas demais disciplinas curriculares; é necessário que eles busquem aprimorar seu repertório de palavras (como os sinônimos, antônimos da língua); que visualizem e reflitam sobre as diferentes culturas que nos circundam; para que a partir do conhecimento possam questionar a realidade ao seu redor. Neste trabalho importa sensibilizá-los para os estranhamentos que as imagens e as palavras propõem – como, por exemplo, em *Os Filhos do Paraíso*: em que podemos identificar, num primeiro momento, a realidade brasileira comparada à realidade do Irã, observamos que nosso cotidiano ocidental de terceiro mundo cruza com o deles; ou, ainda, questionamos onde estão os supostos terroristas que a mídia nos afirma existir todos os dias, tanto na imprensa falada, como na escrita? –, para dessa forma, fazê-los entender que devem ler o mundo em sua complexidade histórica e política.

1.4.3 Filmes trabalhados em sala de aula

Os filmes que seleciono para o trabalho nas aulas de LP são, principalmente, filmes que saem da rotina da TV e do próprio repertório que as salas de cinema da cidade comumente apresentam. Conforme venho expondo, o cinema é visto por mim não só como uma simples diversão, mas como uma reflexão. E a sala de aula deve ser o espaço para produção dessas reflexões, pois o cinema ou outro texto não pode estar desvinculado de um pensar sobre o que é apresentado. A sala de aula é o lugar de novas aprendizagens, portanto, ao trabalhar com filmes, já que o texto imagético abre um horizonte de leituras, os alunos refletem sobre a vida, o mundo, as relações, a cultura.

Os alunos, inicialmente, têm dificuldades com os filmes legendados, sentem um estranhamento ao escutar outra língua desde as de origem latina, como também as anglo-saxônicas e orientais. Esse estranhamento gera muita polêmica na sala de vídeo, porém não abro nenhuma exceção e o filme deve ser visto legendado. Com o passar do tempo, é comum vê-los dizer: “Sora, a senhora me viciou em filmes legendados”; “Pô, sora Drácula, de Bram Stocker, é muito mais massa legendado do que dublado”; “Lá em casa não dá mais pra assistir filmes, o povo só quer ver dublado! Aí eu espero que todos saiam e assisto legendado”. É nesse momento que comentamos que tudo era uma questão de querer e de se habituar. É óbvio que a qualidade do filme é outra quando assistimos legendado, o importante é que eles comecem a se dar conta.

A seleção dos filmes irá seguir os critérios de premiação como os filmes premiados em festivais como Berlim, Cannes, Rio de Janeiro, Recife, Gramado ou outras cidades; de cineastas que filmaram ou filmam com criatividade e criticidade como Abbas Kiarostami, Alejandro Iñárritu, Costa Gavras, Fernando Meirelles, Guillermo del Toro, Guiseppe Tornatore, Gus Van Sant, Louis Malle, Majidi Majid, Murilo Salles, Sandra Werneck, Walter Salles, Terry Jones, Vittorio de Sica entre outros; de temas como o preconceito, a infância, a adolescência (os filmes abordam vários assuntos dentro do mesmo tema e os alunos também relacionam esses aspectos)

Abordarei agora alguns dos filmes que trabalho inicialmente e as análises feitas sobre eles, relacionadas com a literatura ou com outras leituras.

Com o Ensino Fundamental, começo pelo filme *Sábado* de Ugo Giorgetti, a partir do qual apresento minha leitura e debatemos. Após essa tarefa, levo jornais (Zero Hora, Folha de São Paulo) e revistas (Caros Amigos) que fazem a leitura do Brasil nos seus aspectos culturais, entre eles, os aspectos políticos, econômicos, sociais, e comparamos com os aspectos históricos e políticos do Brasil da década de oitenta. Após essa atividade os alunos realizam uma produção textual.

O filme *Houve uma vez dois verões* de Jorge Furtado apresenta uma releitura de um clássico americano “Houve uma vez um verão” (*Summer of 42*, de Robert Mulligan, 1971). O filme é visto pela turma e comenta-se a linguagem inteligente e irônica que Jorge utiliza para o universo adolescente, também se comentam as questões que polemizam a adolescência, como a relação sexual, a gravidez, a AIDS, e a banalização das relações sexuais. Após assistirem ao filme os alunos fazem a leitura de poesias e procuram nos poemas, versos que tenham relação com o filme. A seguir eles elaboram a construção de um banner onde de um lado estão as poesias e de outro estão gravuras de revistas que eles percebem ter afinidade com o filme. Por último, os banners são expostos no pátio da escola, durante o período da tarde.

Em *Os Filhos do Paraíso* de Majidi Majid relaciono o filme com o conto de fadas ocidental *João e Maria* compilado pelos Irmãos Grimm, no início do século XIX. Antes, porém, é feita a leitura do filme, relacionando ocidente x oriente, destacando a relação entre os problemas que as famílias de lá sofrem comparando com os das famílias do Brasil, buscando os terroristas que a mídia insiste em apresentar nos meios de comunicação. Por fim estabeleço possíveis pontos de relação entre *Os Filhos do Paraíso* e *João e Maria* – escola/ casa, floresta/ casa; solidariedade na família iraniana/ individualismo dos pais de João e Maria; retorno à casa amadurecidos pelas conquistas na escola: o saber e a vitória na corrida; retorno à casa ricos por terem derrotado a bruxa e prontos para retribuir ao sacrifício feito pelo pai. Rejeição em *João e Maria* e não rejeição em *Os Filhos do Paraíso*. No ano de 2006, esta leitura e proposta de trabalho foi apresentada após a entrega das redações dos alunos.

Após assistir ao filme *Cidade de Deus*⁵ de Fernando Meirelles e comentá-lo, durante as duas semanas seguintes é lido o livro *Capão Pecado* (2000) de Ferréz em sala de aula, alternando leitura oral e silenciosa. Depois escutamos a música *A carne*, de Marcelo Yuka e seu Jorge, estabelecendo as possíveis relações entre estes três textos (no ano de 2006 a música *A carne* foi trabalhada em outra proposta).

Também o filme *Uma onda no ar* de Helvécio Ratton é assistido e comentado. A atividade para este filme consiste em criar falas para serem ditas na “rádio escola”. A proposta é que leiam suas falas durante o recreio no microfone da escola, com as mensagens que eles produziram e que construam um painel fazendo a arte da grafiteagem através do olhar que o filme provocou neles (em 2006 não houve o trabalho com a grafiteagem e as leituras foram feitas em sala de aula, na rádio fictícia denominada por eles de “Rádio Escola”).

Esses são alguns dos filmes assistidos ao longo do ano letivo e as propostas de trabalho elaboradas para eles. Os filmes selecionados para o ano de 2006 serão explicitados no capítulo 4, a partir das produções textuais dos alunos.

⁵ Nos filmes em que há censura como *Cidade de Deus* e *Cazuza o promotor da infância e da juventude*, orientou-me a pedir autorização escrita de próprio punho dos alunos e assinada pelos pais. Assim não há problemas em trabalhar com os filmes censurados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA:

Leituras literárias e fílmicas na sala de aula - *a formação do leitor da palavra e da imagem*

“É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social, e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido.”
(Tomaz Tadeu da Silva, 1999)

2.1 LER A REALIDADE: LER A SALA DE AULA

É nessa mesma perspectiva em que Tomaz Tadeu da Silva aborda a tarefa do educador crítico, que percebo estar inserido meu trabalho na sala de aula, questionando junto à turma a polissemia, a ambigüidade, a multiplicidade dos processos de significação e de produção de sentidos dos textos trabalhados em aula, sendo eles imagéticos ou não. Acredito que, ao trabalhar as diferentes formas de ler os textos é abrir para o campo do social, do político e do educativo. Campos que permeiam o conhecimento e o currículo a ser trabalhado na escola.

Dessa forma, ao buscar outras alternativas de trabalho com o currículo da LP, desejo romper com a visão de que a língua é apenas análise e regras da gramática, pois entendo que ela é, antes de tudo, a língua viva que os alunos utilizam no seu cotidiano ao se comunicarem nas suas relações de amizade e de enfrentamentos com os diferentes poderes: família, escola, colegas, trabalho. Desejo ainda, conforme venho afirmando, criar condições para que os alunos sejam sujeitos dos seus discursos, que iniciem o processo de domínio da língua na sua forma falada e escrita, e organizem melhor suas argumentações. Para que isso ocorra é

preciso, conforme diz Paulo Coimbra Guedes (2006), assumir, em sala de aula, uma postura em que o professor de LP busque uma nova identidade:

[...] uma identidade que toma como ponto de partida o trabalho emancipatório anticolonialista feito pela literatura brasileira, aqui candidatada a conteúdo de aula de português. Orientar seu autor e seus leitores a organizar sua relação consigo mesmo e com a realidade social que os cerca foi o mais importante de todos os serviços que a literatura brasileira prestou à causa de nossa cultura e de nossa nacionalidade. A tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção de uma identidade cultural que vem sendo desempenhado pela literatura brasileira. A qualificação do professor de português para realizá-la não é mais a sua capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que escreve a literatura brasileira, o instrumento da apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nossa realidade pessoal e social (GUEDES, 2006, p. 13).

Embora tendo ciência de que a literatura seria capaz de trazer um outro olhar para as aulas de LP, tinha diante de mim um problema: como realizar essas atividades de leituras com alunos desmotivados para ler, que haviam deixado claro em suas apresentações o “não gosto” pela leitura? Será que se eles lessem, inicialmente, aquilo que melhor lhes conviesse seria uma saída, ou melhor, o início de suas leituras? Assim, a fim de investir em aulas de leitura optei, primeiramente, pelo cinema, pois a imagem é uma linguagem que pertence, naturalmente, ao universo do aluno e através das imagens posso estabelecer outras relações com a literatura, a poesia, e a música.

Inicialmente sem eles perceberem começaram a assistir aos filmes e a debater sobre eles. Alguns filmes que eles já haviam visto na TV, outros filmes eram totalmente estranhos para eles, mas provocavam a discussão. No ano de 2006, resolvi no 1º trimestre realizar leituras de imagens fotográficas, de charges, antes de assistir aos filmes, com o propósito de mostrar que as imagens falam, estando elas em movimento ou não.

Os alunos, ao se depararem com imagens, são levados a pensar a respeito do que está sendo representado na fotografia, no jornal, na tela, pois esse é o objetivo inicial e, por fim, são convidados a desenvolver um texto. Através dessas imagens que remetem a uma reflexão, os alunos, aos poucos organizam a sua escrita a partir da forma como lêem as imagens e, posteriormente, com lêem os

textos. Nesse processo, eles começam a argumentar melhor em sala de aula, oralmente ou por escrito.

É nesse momento que vão surgindo dúvidas sobre como escrever “melhor” as idéias que se quer expressar no texto. A língua escrita vai sendo trabalhada nos aspectos formais e nos conteudísticos. O foco do meu trabalho com as turmas, ao longo do ano, se direciona mais especificamente na busca da elaboração dos textos para que os alunos percebam que suas produções textuais devem possuir um corpo com introdução, desenvolvimento e conclusão. Procuro direcionar o olhar dos alunos para a busca da argumentação, porém, sem deixar de lado o trabalho com os aspectos gramaticais característicos da norma culta, os quais sempre serão exigidos nas redações escolares. A respeito da escrita Cipriano Luckesi, em *Fazer Universidade uma Proposta Metodológica*, diz que:

A comunicação escrita, mais exigente do que a oral, implica num amadurecimento do pensamento: criá-lo, estruturá-lo e dizê-lo de forma a ser compreendido. Ao escrever tornamo-nos autores, não importando a qualificação da mensagem escrita. Desta forma, tanto uma simples correspondência – carta – como um relato de pesquisa científica ou uma tese acadêmica são oriundos de um conjunto de ações inteligentes nascidas de um sujeito que pensa, reflete e está inserido num momento histórico e espaço geográfico concretos, onde tem conhecimento e experiências da realidade (LUCKESI, 1985, p. 168).

Com o meu trabalho nas aulas de LP procuro, além de tentar resgatar com a turma o prazer de ler imagens ou palavras, de despertá-los para a busca do conhecimento da escrita desde as tarefas mais descontraídas (oficinas) até as mais complexas (análise de filmes e livros), que os alunos possam escrever sem o medo de errar ou de não saber se expressar, preocupados em responder “o certo” para a professora. Esses temores vão sendo aos poucos esquecidos por eles. A forma como pensam, como vêem, como lêem, como escrevem e como argumentam é a que prevalece, e é desse modo que vai surgindo o processo de criação nos textos, nos desenhos elaborados por eles e nos comentários em sala de aula.

A aula torna-se rica de opiniões, de movimentos, de diferentes argumentações e questionamentos. É possível afirmar, então, que o cinema, a literatura e a música são as artes provocadoras dessas outras leituras na sala de aula, e são essas leituras que este capítulo se propõe a apresentar. Antes, porém, irei falar sobre os alunos selecionados para este estudo e explicitarei os motivos

para essa escolha, além de descrever o roteiro de trabalho – filmes, livros, poesias, músicas – que foram propostos para o ano letivo de 2006.

2.2 CONTEXTO DA PROPOSTA - A INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

O trabalho de pesquisa foi realizado em turmas de oitavas séries do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Areal. Essa escola possui o seguinte perfil: escola pública estadual; direção eleita pela comunidade escolar, que busca priorizar um olhar atento e diferenciado de acordo com o perfil do aluno e do turno em que ele se encontra (manhã, tarde, noite); professores que também atuam nas escolas municipais e particulares de Pelotas; alunos que variam de classe social, predominando os que têm pais trabalhadores assalariados. Na escola existe uma proposta pedagógica, resultado de uma direção democrática que percebe os entraves do ensino público e que permite ao professor trabalhar de uma forma aberta o seu conteúdo programático, desde que apresente seu projeto de ensino e que esse tenha vínculo com a realidade da escola.

No ano de 2006, havia quatro turmas de oitava série no turno da tarde: 81, 82, 83 e 84, dentre as quais foram selecionadas as turmas 82 e 83. Com a turma 81, eu já havia trabalhado no ano de 2003, quando estes alunos cursavam a 5ª série. Por esse motivo resolvi deixá-los fora deste estudo, uma vez que eles já haviam tido contato com minha forma de trabalhar com as leituras, os filmes e as produções textuais. A turma 84, também ficou fora deste estudo.

No ano de 2005, ano em que retornei ao Mestrado da FaE, resolvi observar e anotar para a pesquisa a trajetória da turma 84, por ser uma turma só de alunos repetentes e, nesse caso, eu tinha interesse em analisar suas redações. Para tanto, fiz a coleta dos trabalhos do 1º e 2º trimestres, mas ao chegar no 3º trimestre (setembro) a maioria não estava mais vindo à aula, devido ao fato de não ter obtido as notas mínimas de aprovação no 1º e 2º trimestres na maior parte das disciplinas. Assim, desestimulados, os alunos abandonaram a escola, vindo apenas para garantir a vaga em 2006, pela exigência ou desconhecimento dos pais em relação às suas reprovações.

Cabe aqui ressaltar que todo meu trabalho de coleta para a pesquisa daquele ano (2005) estava comprometido e outras questões tornavam-se mais pertinentes de serem avaliadas diante desses novos fatos, como por exemplo, o porquê dessa repetência e, conseqüentemente, dessa evasão da escola. Sobre a reprovação escolar, Vitor Paro aponta algumas razões como as que denunciam que:

No contexto da sociedade capitalista, sempre houve a tendência de aplicar à escola os princípios e métodos da empresa mercantil, advogando a universalidade de tais princípios e ignorando a especificidade da ação educativa como fenômeno de constituição de *sujeitos*, que não devem, por essa razão, ser *objetos* de leis de mercado. Hoje, na esteira da ideologia neoliberal que perpassa as políticas públicas do país, registra-se um recrudescimento dessa prática de associar a produtividade e a qualidade da escola pública aos mecanismos de mercado (PARO, 2001, p.157).

E é, justamente, nessa prática cruel de reduzir o ensino às leis que regem o mercado que a escola precisa analisar a origem da reprovação escolar, conforme Paro reflete, pois segundo ele:

[...] não se pode, por meio da retenção escolar, responsabilizar o aluno pelo fracasso educativo, é preciso procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas geradoras desse fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas (PARO, 2001, p.157).

Essa constatação de Paro (2001) sobre a reprovação escolar está longe de ser resolvida enquanto a escola não buscar a origem desse problema e continuar a ver o aluno como o único culpado pela reprovação. Por não conseguirmos resolver esse problema da repetência, numa turma de 30 alunos, após as desistências, fiquei com menos de 10. Os que ficaram faziam trabalhos que refletiam o estado de espírito e a falta de estímulo e de auto-estima em que estavam. Com receio de que essa situação se repetisse no ano de 2006, pois muitos dos alunos que se encontravam nessa turma eram os mesmos de 2005 e já avisavam que lá estavam porque os pais obrigavam, não selecionei os textos da turma 84. Assim, foram selecionadas para esta dissertação apenas as turmas 82 e 83.

As turmas 82 e 836 a serem analisadas neste estudo são compostas por alunos que possuem o seguinte perfil:

- idades entre 13 e 15 anos;

⁶ Serão analisados três alunos escolhidos entre essas duas turmas.

- realidade econômica que varia de acordo com a profissão dos pais (guardas noturnos, faxineiras, empregadas domésticas, balconistas, policiais militares, donas de casa, auxiliar de enfermagem, cantor, cobrador de ônibus, costureira ou, ainda, pais que procuram emprego)
- a maioria não tem o hábito de leitura e somente os pais de dois alunos já tinham assinado jornal (Diário Popular) e costumavam fazer esse tipo de leitura em suas casas;
- têm acesso à TV como fonte de informação a respeito do que se passa no cotidiano. A programação preferida é a dos finais de semana, muitas vezes, a única alternativa de distração nas tardes e noites de sábados e domingos.

Esses dados foram coletados em todas as turmas, embora aqui estejam resumidas somente as respostas das turmas 82 e 83, oriundas da primeira tarefa realizada no ano de 2006: descrições que eles realizaram sobre suas vidas, leituras e família. As descrições foram realizadas em torno de um mês de aula para que eles se sentissem mais à vontade comigo e percebessem que meu interesse não era vasculhar suas vidas, mas sim conhecê-los melhor.

No universo escolar as dificuldades que ocorrem, em geral, são: problemas familiares que dificultam a aprendizagem do aluno; gravidez na adolescência; comportamento agressivo e/ou vulgar da parte de alguns alunos, afetando o trabalho dos professores e da direção. Ao mesmo tempo, também temos alunos interessados, com famílias que apóiam o processo de aprendizagem dos filhos e dão suporte para que estes concluam o ano letivo. Esse é o universo da escola em que leciono e é para esse universo que apresento uma proposta de trabalho permeada pela leitura, isto porque os alunos que chegam às oitavas séries a cada ano estão cada vez mais distanciados do ato de ler, da leitura de mundo e da palavra. Como constata Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11).

Compactuo com o entendimento de Freire sobre a leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Essa é, justamente, a dificuldade detectada nas primeiras leituras de sala de aula. À medida que as tarefas de leituras vão sendo apresentadas e desenvolvidas na sala de aula, o nível de análise dos textos da maioria dos alunos encontra-se sem criticidade, sem profundidade, com argumentações pertencentes ao senso comum. Dessa forma, o objetivo geral da minha prática em sala de aula consiste em investigar as mudanças encontradas nos textos produzidos pelos alunos, de acordo com as categorias de Meserani (2000), observar as contribuições da proposta pedagógica desenvolvida em relação à norma culta (levar o aluno a construir textos dissertativos com argumentação mais coerente e aprimorar sua escrita a partir da prática com a leitura e a escrita na sala de aula); verificar o efeito do trabalho desenvolvido sobre o universo de leituras desses alunos e quais são as buscas por outras leituras capazes de ressignificar seu cotidiano. Os objetivos específicos são que os alunos assistam aos filmes acompanhando sem problemas a legenda, que busquem ler obras literárias e que formem o hábito de ler, realizem análises de forma oral e escrita, desenvolvam a habilidade de argumentar e que façam anotações a respeito daquilo que observam no filme ou na obra literária.

2.2.1 Proposta de Trabalho: leituras do 1º, 2º, e 3º trimestres

Passo a descrever nessa seção a metodologia de intervenção utilizada por mim em sala de aula de LP, apresentando a forma como trabalhei em sala de aula com a literatura e com os filmes.

1º Trimestre: ler a sala de aula e conhecer os alunos.

O primeiro dia de aula ocorreu somente após uma greve de 18 dias em que, mais uma vez, a categoria reivindica melhores condições de trabalho e salário. Na primeira semana apresento-me aos alunos; exponho minhas impressões sobre a greve; explico a metodologia de trabalho que iremos adotar ao longo do ano letivo, a qual irá se basear em leituras de filmes, textos literários e músicas. Conversamos sobre as idéias que temos a respeito da palavra e da imagem e o que elas falam ao leitor e ao espectador. Mostro uma parte da bibliografia que utilizo, que pertence a

minha formação de leitora, e outra que é constituída pelos referenciais teóricos e de pesquisa para a construção do trabalho em sala de aula. Identifico uma parte dessa bibliografia como teórica: Paulo Freire (*A Importância do Ato de Ler, Pedagogia da Autonomia*); Roland Barthes (*Aula*); Michel Foucault (*Vigiar e Punir*); Tomaz Tadeu da Silva (*Documentos de Identidade*); algumas gramáticas; e a outra parte como bibliografia ficcional: Clarice Lispector (*A Hora da Estrela*), Raduan Nassar (*Menina a Caminho, Lavoura Arcaica, Um Copo de Cólera*), Rubem Fonseca (*Mandrake, Feliz Ano Novo*) e alguns outros que tenha lido nas férias, como Dan Brown e Khaled Hosseini, por exemplo, escritores dos best-sellers *O Código da Vinci*, *O Caçador de Pipas*, respectivamente.

Percebo, da parte dos alunos, um estranhamento pelo fato de eu estar apresentando-lhes uma parte dos livros que li. Leituras não só prazerosas, mas que ampliam meu conhecimento e fazem parte do meu trabalho de consulta no preparo das aulas, na correção dos textos, na construção das análises e, também, na forma de perceber o mundo. Sinto que há um desejo da parte deles de “pegar” esses livros, e assim os livros percorrem a sala de aula e, enquanto observo os olhares curiosos daqueles que os manuseiam, vou contando, brevemente, o tema de cada livro.

Eles se impressionam por eu já ter lido tudo aquilo e querem saber por que minhas aulas necessitam do embasamento dos livros. Questionam também meu ato de ler de uma forma tanto positiva como negativa. É nesse momento que explico o que significa o ato de ler para mim. Digo-lhes que leio pelo prazer que a leitura me proporciona, pelo conhecimento e pelo desconhecimento em busca do novo, de algo que me provoque, que me desestabilize e me impulsione ao encontro de outras descobertas. Em *Uma História da Leitura*, o Manguel define com convicção o sentido que teve para ele o aprendizado da leitura afirmando que: “aprender a ler foi meu rito de passagem” (1997, p. 20), também, esta é a significação que teve em mim o ato de ler, um rito de passagem que me conduziu a um universo de leituras, do qual nunca mais me afastei. A leitura é parte do meu cotidiano e percebo o leitor como Manguel apresenta:

[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o

que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p. 20).

Esse resgate da significação e da importância que tem a leitura em minha vida se faz necessário a cada ano letivo que inicio. Meserani observa que os alunos estão atrelados ao resumo, a uma reprodução estéril e não realizam análises, pelo fato de estarem acostumados à prática constante de professores que também reproduzem na sala de aula. Segundo o autor, é comum que os professores não apresentem seus referenciais teóricos, as suas fontes originais de pesquisa e busca de conhecimento. Pude, dessa forma, compreender com mais clareza o porquê das perguntas dos alunos com relação aos livros que levo a cada início de ano. Assim, vão sendo feitos os primeiros contatos com as turmas no início do trimestre. Estamos começando a nos conhecer.

Esse começo, no meu entender, é crucial para que eu conheça a turma e também para que eles me conheçam, para estabelecermos uma relação transparente com os nossos saberes e para decidirmos quais os saberes que deverão ser trabalhados ao longo do ano. Concordo com as colocações de Shor (op. cit) no que se refere ao começo de um curso (no meu caso ano letivo):

[...], quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuro descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra quê. Só posso descobrir isso observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem [...]. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuro usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão [...]. Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento (2006, p. 17).

O currículo (conjunto das disciplinas da escola e dentre elas está a LP) será construído a partir dessas observações a respeito da turma. Por isso, não entendo ser possível enquadrá-lo em etapas de saberes que deverão, antecipadamente, ser apreendidas pelos alunos, sem que eu tenha um conhecimento mínimo da turma. Dessa forma tem sido classificado e despejado, até os dias de hoje, pelas teorias tradicionais, o currículo nas escolas, para ser “transmitido” pelos professores. É

sobre ele que Tomaz Tadeu da Silva reflete e conclui em sua obra “Documentos de Identidade”, apontando que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (1999, p. 150).

Essa concepção de currículo, com a qual compartilho, é discutida com a turma, para que os alunos possam começar a perceber que o currículo de LP não ficará preso ao livro didático, às provas decoradas com os conteúdos gramaticais cobrados nos exercícios, às redações com temas inadequados à idade deles ou que não sejam interessantes de serem escritas. Converso com os alunos também sobre como avalio a produção textual que eles farão ao longo do ano letivo. Apresento os critérios que serão observados nos textos e análises por eles produzidos e que farão parte da avaliação, dando enfoque aos itens: introdução, desenvolvimento, conclusão; ortografia, pontuação, acentuação; coerência; margens e parágrafos organizados e criatividade. Por isso, preciso conhecê-los, descobrir quais são suas dificuldades com a leitura e a escrita, e eles, também me conhecer e avaliar meu trabalho ao final de cada trimestre, ou sempre que se fizer necessário, para que dessa maneira a proposta a ser trabalhada possa ser desenvolvida com transparência e os objetivos com a leitura e a escrita sejam percebidos com clareza.

Leituras Iniciais:

Neste ano de 2006, resolvi trabalhar com as oitavas séries, inicialmente, com imagens paradas, deixando para um momento posterior o trabalho com a imagem em movimento, conforme já havia citado anteriormente. Resolvi modificar esse começo de trimestre em que os primeiros textos eram sempre com filmes, porque assistir aos filmes e propor uma leitura não é tarefa nada simples, mesmo que os primeiros sejam analisados por mim. É preciso criar o hábito, “educar os alunos para ver o filme” da mesma forma que temos que “educá-los para ler o texto”. Há uma idéia pronta da parte deles segundo a qual assistir filmes é apenas distração ou “matação” de aula.

A nossa primeira atividade envolve a leitura de imagens paradas. Levei para aula os jornais, *Folha de São Paulo*, *Zero Hora* e *Diário Popular* que havia separado desde dezembro de 2005 até março de 2006. Dirigi à turma perguntas como: por que as pessoas lêem jornal? O que lêem no jornal? E como nós lemos um jornal? Utilizamos, como material de apoio para a realização da atividade, o próprio livro didático da 8ª série, portanto, material a que os alunos têm acesso. Na análise do material levado para a sala de aula, constatamos que o jornal se divide em partes: na primeira página está o cabeçalho, a chamada, a manchete, depois os cadernos e as seções que compõem o jornal, o editorial (enfoca a linha ideológica que direciona o jornal). Os jornais circularam pela aula, os alunos liam e pediam para ficar com esta ou com aquela parte, geralmente, notícias referentes ao esporte ou às reportagens da TV e de modelos. Muitos deles leram *Zero Hora* e *Folha de São Paulo* pela primeira vez.

Depois disso, realizamos uma oficina de reaproveitamento do material que sobrou e montamos pequenos colchões com caixas de leite, que eu havia juntado ao longo do ano de 2005, e as folhas de jornais que os alunos não se interessaram em levar para casa. Ao concluirmos a montagem dos colchões, fizemos uma votação para decidir o local para onde eles seriam doados e os entregamos à Casa do Carinho, onde residem as crianças que sofrem maus tratos até que a justiça as encaminhe para a adoção, ou para o retorno à família. Além de promover a leitura, esse trabalho tratou da educação ambiental, pois ajudou a chamar a atenção para a responsabilidade que temos em relação ao lixo que produzimos e apontou para a importância e a utilidade da reciclagem.

Após esse trabalho, realizei com a turma a atividade de análise de imagens jornalísticas, com um material que eu mesma selecionei: a fotografia premiada de uma menina de rua dormindo coberta por um saco plástico em uma praça da cidade de Porto Alegre; a imagem da bandeira do Brasil como se fosse um jogo de quebra cabeças, na qual se lia, no lugar da expressão “Ordem e Progresso”, a palavra “Ética” (anexo). Pedi aos alunos que escrevessem o que essas imagens lhes diziam e se havia possibilidade de relacioná-las entre si. As turmas estabeleceram através da escrita críticas muito interessantes e pertinentes em relação ao que eles captaram ao observar as imagens. As imagens estavam começando a falar-lhes.

Na aula seguinte, entreguei-lhes os textos apresentando minha forma de avaliá-los. A proposta de trabalho começava a ser compreendida por eles, ainda que as dificuldades ou o temor de ler e escrever possam ser expressos, às vezes, de uma maneira agressiva por alguns. A argumentação sobre a importância do ato de ler e de escrever, ações imprescindíveis nas aulas de LP, começava a ser apresentada aos alunos. Também sou enfática ao declarar a forma como vejo o papel da escola: educar para o conhecimento e o entendimento da história; educar para provocar a busca por mais conhecimento; educar para a descoberta de nós mesmos e do mundo, o que implica, sem dúvida, leituras.

Esses esclarecimentos vão sendo reforçados ao longo do ano letivo, isso porque os alunos estão condicionados a uma prática de não querer ler e não querer escrever, alegando que estas ações são uma chatice. Somos nós professores que temos a tarefa de resgatar a motivação para o ato de ler e de escrever e enfrentar esse problema cada vez mais grave na escola. A leitura na escola como uma tarefa essencial é explicitada e amplamente discutida na publicação *Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas*, elaborada pelos professores do Núcleo de Integração Universidade e Escola da UFRGS, na qual se lê:

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele que auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia (2004, p. 12).

Essa é a tarefa do professor, de acordo com a sua disciplina, de inserir o aluno no mundo da leitura, para que através desses conhecimentos ele se construa um sujeito leitor, capaz de dominar as linguagens e reconhecer a tecnologia que cerca a comunicação cotidiana. Tais autores afirmam, ainda, que:

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (2004, p.15).

A minha experiência com o cinema na sala de aula, conforme já havia mencionado anteriormente, tem mostrado que é necessário, além do educar os alunos para a leitura da palavra, educá-los também para irem à sala de vídeo, um espaço que não é para brincadeiras, ou “matação de aula”, mas um espaço para o estudo do texto imagético, ou seja, da leitura das imagens e da possibilidade da relação dessas com outros textos. Por isso minha escolha em trabalhar neste ano, inicialmente, com imagens paradas.

Depois do trabalho com as imagens selecionadas do jornal *ZH*, eu levei para a sala de aula os livros de charges que possuo em minha biblioteca e, novamente, os livros circularam pela sala de aula. A proposta foi a de que os alunos, organizados em duplas, olhassem as charges e comentassem sobre o que liam. As turmas 81 e 84 gostaram do trabalho e analisamos muitas charges (anexo), já as turmas 82 e 83 ficaram em silêncio e não havia o que eu dissesse para que eles comentassem as charges. Perguntei se não haviam gostado, ou se haviam achado ruim realizar esse tipo de tarefa. Eles responderam que não haviam entendido a maioria das charges. Fui observando com eles os livros e o porquê do não entendimento. O chargista Santiago, por exemplo, satiriza as mazelas da sociedade em que vivemos com ironia e sarcasmo e usa com muita propriedade os recursos que o humor oferece diante das situações absurdas em que se encontra o homem contemporâneo. No entanto, para ler e entender o humor é preciso conhecer os temas abordados pelo chargista, neste caso, os efeitos da globalização, a destruição avassaladora do meio ambiente, a política nacional e internacional, o governo Bush, as guerras, o MST, o uso da tecnologia, etc. É necessário, portanto, leitura de mundo, nesse caso leituras que são desenvolvidas nas aulas de geografia e história criando um referencial, uma base de conhecimento para que os alunos possam entender o humor, a crítica, a sátira e, quem sabe, refletir sobre ela.

Esse trabalho com a leitura das imagens e charges alcançou objetivos além dos que imaginei para aquela aula. A idéia era mostrar que a imagem parada “falava”, “dizia” algo ao leitor atento. No entanto, percebi que antes do leitor atento está o outro leitor, o que conhece, que tem uma referência, um conhecimento prévio do que será por ele analisado. E esse leitor atento era, infelizmente, na sala de aula uma minoria, que se manteve calada e aos poucos fazia pequenas constatações

sobre o que observava. Resgatei com eles a importância de se buscar o conhecimento, de trazer questionamentos para os professores, de ter curiosidade sobre o que está ocorrendo ao nosso redor. Sem a curiosidade, que nos impulsiona, que nos motiva na procura pelo saber, conforme expõe Paulo Freire (1996, p. 31), a vida, a história e os fatos passam despercebidos por nós. É na escola que se dá o encontro entre a leitura e a escrita, pois a escola é o espaço institucionalizado pela sociedade para ingressar no mundo da leitura e da escrita e, de acordo com os autores de *Ler e Escrever: Compromisso de todas as Áreas*:

Todo estudante deve ter acesso a ler e a escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever (2004, p.12).

Essa intervenção deve respeitar o conhecimento prévio que o aluno possui, conhecimento esse que ele traz em sua vivência e que representa a forma como lê o mundo, ou seja, a sua bagagem de conhecimento, oriunda da cultura em que vive. A esse respeito Ângela Kleiman (1992) aponta que:

[...] aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda (1992, p.10).

Dessa forma, percebendo a leitura no seu sentido completo em que ler é compreender e realizando essa interação com o grupo tento romper as barreiras que são impostas pelo desânimo e pela baixa auto-estima. Kleiman (op. cit) expõe como deve ser vista esta interação:

Uma vez que não encontraremos homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (1992, p.10).

Embora meu público seja de adolescentes e não de crianças, é dessa mesma forma que se desenvolve minha prática em sala de aula visto que adoto as seguintes atitudes: busco observar os diferentes estágios em que cada aluno encontra-se, procuro construir o contexto de aprendizagem interagindo com o grupo e sempre deixo claro o tipo de tarefa a ser encaminhada após a leitura do filme, do livro, do texto ou da música. Parto do pressuposto de que qualquer tipo de leitura pode ser trabalhada com os alunos, desde que se tenha clareza dos objetivos a serem alcançados, e que a turma perceba a importância e relevância da natureza da tarefa, conforme explicita Kleiman (op. cit). Assim, a tarefa deverá ser explicada a partir do uso de uma linguagem que os alunos possam compreender, o assunto deverá ser desenvolvido a partir do universo da vivência deles, também é necessário orientar onde irão pesquisar para aprofundar o assunto, o que os faz perceber que podem sim desenvolver o trabalho e que são capazes de desenvolver a tarefa com conhecimento e com prazer. Quando os alunos não compreendem o sentido do texto, seja ele literário, jornalístico, imagético, procuro intervir e interagir junto aos alunos e ao texto para decodificar os possíveis entraves que impossibilitaram a leitura e a interpretação do texto. Nesse processo, não esqueço, também, de constantemente avaliar o meu próprio trabalho com os alunos.

Por isso é necessário compreender, conforme sugerem Freire e Shor (1987), a importância de o professor descobrir o perfil e a motivação dos alunos. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2003, p.31), conforme já explicitiei anteriormente, fala sobre o ato de ensinar como algo que exige curiosidade e que, a partir da curiosidade ingênua, se chega a curiosidade epistemológica. Portanto, é preciso resgatar os saberes partindo da motivação do aluno e despertar a curiosidade do senso-comum em busca do conhecimento que desponta da ingenuidade para a criticidade. Assim, podemos possibilitar, além da compreensão da leitura, o ato de criar, criar um outro texto, outra forma de pensar com as idéias que foram provocadas a partir do texto original. Este olhar para a sala de aula é, no meu entender, vital para que o professor possa decidir o quê fazer, ou seja, pensar em como desenvolver o trabalho com a leitura na sala de aula.

Nesse trimestre, além do trabalho com os jornais e as charges, trabalhamos com imagens retiradas de uma revista, às quais estão associados textos poéticos

(anexo). Foi distribuída uma imagem para cada aluno na sala de aula e eles deveriam escrever sobre a relação entre a imagem e a poesia. O objetivo desse exercício era fazê-los conhecer a beleza da poesia e a poeticidade da imagem, além de exercitar o hábito de ler e de escrever a partir de suas opiniões sobre o que as imagens e as poesias lhes transmitiam. Trabalhamos também com a criação de paródias produzidas após a leitura de poemas. Para desenvolver esta atividade, apresentei a eles a poesia de Gonçalves Dias e o exemplo de paródia feita por Oswald de Andrade:

A canção do exílio

Minha terra tem palmeiras

Onde canta o sabiá,

As aves que aqui gorjeiam

Não gorjeiam como lá

Texto original - Gonçalves Dias

Canto de regresso à pátria

Minha terra tem palmares

onde gorgeia o mar

os passarinhos daqui

não cantam como os de lá

Paródia - Oswald de Andrade

A partir desses exemplos destacados analisamos a paródia do escritor Oswald de Andrade em relação ao poema de Gonçalves Dias. Após esse trabalho foi sugerido ao grupo que, com base em duas poesias de Carlos Drummond de Andrade, criasse paródias. Antes, porém, falamos sobre o poeta e ressaltamos a importância de sua poesia, as marcas de seu estilo que me fascinavam, o período literário em que ele se insere – denominado Modernismo – e a sua representação da estética modernista para a literatura brasileira.

Alguns exemplos (anexo) de produções obtidas como desenvolvimento dessa atividade podem ser observados logo após a reprodução do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade:

No Meio do Caminho (Poema 1)

*No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.*

Paródia 1

*No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Nunca esquecerei que tinha uma pedra
 No meio do caminho
 Mas que coisa monótona
 Por que não tira logo essa pedra do caminho?
 Pronto, no meio do caminho não tinha pedra
 Não tinha pedra no meio do caminho.*

Paródia 2

*No meio do governo tinha um decente
 Tinha um decente no meio do governo
 Tinha um decente
 No meio do governo tinha um decente
 Nunca me esquecerei dessa exceção (SIC)
 Na vida de meus votos obrigatórios
 Nunca esquecerei que tinha um decente no meio do governo
 No meio do governo tinha um decente
 tinha um decente*

*tinha um decente no meio do governo
no meio do governo tinha um decente*

Paródia 3

A minha vida

*No meio do boletim tinha uma nota
Tinha uma nota no meio do boletim
Tinha uma nota
No meio do boletim tinha uma nota
Nunca vi um zero tão redondo
Em todos estes anos de estudo e dedicação
Nunca me esquecerei que no meio do boletim
Tinha um zero tinha um zero no meio do boletim
No meio do boletim tinha um zero
Ano que vem estarei aqui novamente.*

Esse exercício de criação de outros textos a partir do texto original pode levar o aluno a compreender a estrutura da paródia e exercitar a sua criatividade. Nesses exemplos, observo que na primeira paródia o aluno altera o final e rejeita a idéia original do poeta que mantém o substantivo ‘pedra’ como idéia de um peso “na vida de suas retinas tão fatigadas”. A leitura do adolescente recusa a idéia de passividade e sugere uma mudança de atitude do eu lírico, criando um desfecho diferente para o poema.

Na paródia 2, o aluno, ao substituir a palavra ‘caminho’ por ‘governo’ e o substantivo ‘pedra’ por ‘decente’, cria um novo poema em que parodia o texto original tendo como mote aspectos da política brasileira, fazendo uma leitura debochada e irônica. A paródia 3 assemelha-se ao processo de construção da paródia anterior, caminho e pedra são substituídos, respectivamente, por boletim e nota e, dessa vez, o aluno ironiza sua própria avaliação escolar, deixando para o leitor, nas entrelinhas de seu novo texto, uma crítica ao sistema escolar.

O poema *Cidadezinha qualquer*, segundo poema de Drummond trabalhado, resultou na paródia que se pode ler logo em seguida.

Cidadezinha Qualquer (Poesia 2)

*Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.*

*Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.*

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Paródia 1

Qualquer cidadezinha

*Casas entre poluição
Mulheres na prostituição
Não há pomar ã há amor ã há cantar só há penar.*

*Na vida urbana o homem vai depressa
O cachorro vai depressa
Até a tartaruga vai depressa*

*Depressa as oportunidades se perdem
Muitos nascem depressa;
Muitos vivem depressa;
Depressa a vida se vai*

Na paródia produzida a partir do poema *Cidadezinha qualquer*, o aluno lê a cidade apresentando outro enfoque que não fica preso apenas à cidade interiorana, retratada nos versos de Drummond com as mazelas peculiares das províncias, onde sentimentos mesquinhos de controle da vida alheia são encontrados: “Devagar as janelas olham.../Eta vida besta meu Deus!”. A cidade criada pelo aluno corresponde

a qualquer cidade, e assim ele já a deixa definida pelo título “Qualquer cidadezinha”, ou seja, é como se todas as cidades estivessem reduzidas a serem qualquer cidade, não é mais uma cidadezinha qualquer. A inversão do título, originalmente um sintagma composto pelo substantivo “cidade” e o pronome indefinido “qualquer”, com função adjetiva, altera e atualiza a releitura feita pelo aluno.

Ao transpor o pronome para a esquerda do substantivo o aluno obtém uma mudança de sentido, já que a função adjetiva é perdida e o pronome passa a desempenhar papel de determinante. A mudança do título aponta para a mudança de sentido na sua paródia, pois deixa explícita a possibilidade de ser “qualquer cidade”, em qualquer lugar do mundo. Pode-se interpretar essa visão de cidade como fruto de uma pós-modernidade que com a globalização massificou e homogeneizou a cultura, tornando os pobres mais pobres, à mercê do sistema político e econômico que comanda o país. É nesse contexto homogeneizado de cidade em que todos estão vivenciando os mesmos problemas, porém mais graves como – poluição, prostituição, dor, pressa, falta de oportunidades –, que o aluno contextualiza seu poema; e, ao invés de uma “vida besta”, caracteriza-a como uma “vida que se vai sem ser vivida”.

Os exemplos apresentados retratam o que Sant’Anna expõe sobre a paródia: “Ora, o que o texto parodístico faz é exatamente uma re-apresentação daquilo que havia sido recalçado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso é uma tomada de consciência crítica” (1991, p.31).

O trabalho com a paródia, na sala de aula, nesse 1º trimestre, , além de exercitar a capacidade dos alunos quanto à leitura e escrita, revelou que eles têm condições de criar outros textos a partir do texto original, de realizar o que Sant’Anna (1991) aponta como sendo um processo de libertar o discurso e ter criticidade diante do que se apresenta como convencional. Assim, nesse exercício, é o aluno que se torna o sujeito que recria outro texto, tendo na paródia, conforme Sant’Anna (1991, p.32), “um espelho invertido, ou melhor uma lente: exagera os detalhes de tal modo que pode converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto, a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura.”

Foi dessa forma que fechamos o nosso 1º trimestre e é nesse momento também que não só avalio como sou avaliada pelos alunos. As respostas a essa avaliação encontram-se em anexo.

2º Trimestre: Cinema e literatura na sala de aula – Primeiras Experiências

No 2º trimestre, começamos o trabalho com os filmes e os livros. As oficinas realizadas no 1º trimestre já deram oportunidade para os alunos perceberem como avalio e o que é cobrado por mim na escrita e leitura deles. Proponho, nesse momento, a realização de seminários com obras literárias que são escolhidas pelos alunos. Os livros de literatura podem ser os que possuem em casa ou aqueles que estiverem disponíveis na biblioteca da escola. Com relação aos filmes, inicialmente, seleciono alguns e faço a análise deles em conjunto com os alunos. Escolhi, como primeiro filme para o ano de 2006, “Sábado”, de Ugo Giorgetti. Após assistir ao filme apresentei minha análise aos alunos. O primeiro filme do ano sempre é assistido num sábado para dar tempo de comentar e analisar, sem as interrupções dos horários restritos aos períodos determinados para cada turma.

O filme “Sábado” realizado na década de oitenta, faz uma leitura do Brasil desse período. No imponente e decadente edifício, que outrora havia representado o ápice da elite paulistana, onde são feitas as filmagens, vê-se, através dos personagens retratados, a degradação moral e política em que se encontrava o Brasil naquele momento histórico. O edifício vive numa total desagregação, não há um responsável para organizar o caos, o único que pensa ser o responsável é um morador que se intitulou síndico. Esse morador vive alcoolizado e tenta, em meio a sua loucura, organizar a bagunça, sem conseguir fazê-lo. Não há telefone no prédio, ou seja, todos estão impossibilitados de se comunicarem com o exterior. O lixo encontra-se acumulado na escadaria há tempos e nada é feito para retirá-lo dali. É com ele que as pessoas convivem no seu cotidiano. Essas são algumas das representações do Brasil, daquele período, personificadas no Edifício, em pleno centro de São Paulo.

A leitura de imagens que realizo com os alunos centra-se na cena do elevador. Nesse elevador ficam enclausurados cinco personagens: uma socialite, que participa da organização de uma campanha publicitária de um novo perfume europeu a ser lançado no país; um pagodeiro, que veio para um churrasco na laje do

prédio; dois funcionários do IML, que vieram buscar um corpo em pleno Sábado; e o morto que estava sendo levado para o IML.

Segundo minha leitura, esses cinco personagens representam: a minoria rica do país, na figura da socialite; e a maioria pobre, nas figuras dos funcionários públicos, do pagodeiro e do morto. O elevador representa o espaço em que esses personagens se encontram presos. Esse espaço ficcional representado pelo elevador e pelos cinco personagens, traduzido para o espaço da realidade, revela o quanto todos nós, independente da classe social à qual pertencemos, estamos enquadrados, como mostra a situação do elevador. Enquadrados, agora nos “limites” a que o cotidiano nos condiciona. Esses limites configuram-se nos espaços reais – da rua, do supermercado, da loja, do shopping, do cinema, do teatro, dos bares – nos quais circulam todas as classes sociais. Estamos, portanto, presos, enclausurados no sistema que criamos. São espaços em que não se tem como evitar o contato com o ‘outro’, aquele de quem a ‘elite’ tenta se afastar.

O confronto desses personagens no elevador é hilário, cômico, porque expõe as mazelas de cada um, metaforicamente, representando a sociedade brasileira. A socialite está horrorizada por estar diante de uma gente tão mal arrumada e de um morto, e tem medo de que eles lhe façam algo que afete a sua integridade, como um estupro, por exemplo. A figura do pagodeiro, que tem como única preocupação não perder o churrasco na laje, denuncia, segundo minha interpretação, o famoso jeitinho brasileiro de não fazer nada e querer sempre se dar bem. Um dos funcionários do IML (Tom Zé), entendido com o serviço público e com a tarefa que realiza diariamente – carregar mortos –, pode ser lido como uma metáfora relativa ao próprio serviço público que, por ser tão burocratizado, termina por fazer parte do arquivo morto das instituições públicas. O outro funcionário do IML retrata claramente o velho chavão popular do “não tô nem aí”, e essa é mais uma forma de, novamente, criticar o serviço público deixando-o à mercê dos acontecimentos. Por fim, temos a figura do morto representando a maioria esquecida do país que insiste em resistir/existir. É somente a presença do corpo daquele morto que denuncia a sua existência.

Esses personagens estão todos confinados no mesmo espaço, num dado momento de tempo. Não há saída. De acordo com essa perspectiva posso dizer que Ugo Giorgetti apresenta para o espectador a realidade que aí está como fruto, não

só do descaso dos governantes, mas também de fatores culturais que estão arraigados historicamente e caracterizam o povo brasileiro. O filme denuncia a cultura da elite, da classe média e dos pobres como culturas em que, cada um a sua maneira faz do famoso “jeitinho brasileiro” uma fórmula para levar a vida, uns por acomodação outros pela negação da realidade. Do meu ponto de vista, pode-se sintetizar esse filme como sendo o retrato de um período da história política, social e sobretudo cultural do Brasil, sob o olhar crítico e irônico de Ugo Giorgetti.

Após apresentar aos alunos a minha leitura do filme, passamos a discutir no grande grupo outras possibilidades de interpretação. Nos primeiros filmes comentados, inicialmente, o silêncio é total, ninguém tem nada a dizer. Aos poucos, vão surgindo as primeiras interpretações. Especialmente em relação ao filme “Sábado” eles dizem que jamais iriam ler a cena do elevador da mesma forma que eu leio. Explico a eles que a intenção não é ler como eu leio, mas como eles percebem que podem ler. Mostro o que eles acrescentaram, o que trouxeram de leituras diferenciadas da minha, afirmo que vieram somar ou apresentar outro olhar sobre o filme e reforço que essa é a idéia do trabalho com as leituras fílmicas ou literárias que iremos realizar. Esclareço que esse processo é uma caminhada, é um exercício constante com a leitura da imagem, uma vez que não há fórmulas, não tem nada pronto. Há filmes que não irão nos dizer nada e outros que a cada vez que assistimos nos dizem mais a respeito. Apresento-lhes Roland Barthes e seu livro *Aula*, destacando que ele dizia que o texto tem várias portas, ou seja, passagens nas quais cada leitor irá escolher a “sua porta para abrir” e interpretar, analisar o texto.

Nesse processo para esclarecer aos alunos como analisar um filme, ou uma obra literária, direciono minhas aulas para a explicação e a diferenciação entre resumo e análise. Trabalho, portanto com eles os contos de fadas, por terem sido parte do universo mais recente deles (pelo menos da maioria deles). Nas aulas peço que contem as histórias que eles lembram do tempo de criança, a partir daí vão surgindo “João e Maria”, “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outras. Em conjunto, vamos recontando e colocando no quadro-negro passo a passo cada história: está feito o resumo. Explico que apenas recontamos o texto deixando a narrativa intacta, sem nada alterar. Então apresento a eles dois livros que abordam os contos de fadas sob o ponto de vista da psicanálise: *A Psicanálise dos Contos de*

Fadas, de Bruno Bettelheim, e *Fadas no Divã*, de Diana e Mário Corso. Levo para aula também alguns dicionários de símbolos, entre eles *O Dicionário de Símbolos* de Jean Chevalier e Alan Gheerbrant, e os livros percorrem os grupos que estão lendo como os outros autores analisam os contos de fadas. Dessa forma, trabalho com eles o olhar desses autores sobre os contos de fadas, a simbologia presente nos contos, e ao final chegamos a uma discussão polêmica: os argumentos apresentados pelos autores são aceitáveis de acordo com o ponto de vista deles, ou não?

O que interessa nesse trabalho é que eles percebam que devemos buscar fontes de leitura para respaldar nossas idéias; que devemos ler com atenção, compreendendo o que lemos; que podemos discordar apresentando novas argumentações, buscando outras fontes e que esse é o começo da leitura, da busca de informações para chegarmos à pesquisa. A leitura dos textos é feita em conjunto e exponho no quadro-negro os tópicos principais abordados pelos autores. Procuramos no dicionário como as diferentes culturas lêem o mesmo símbolo e a aula torna-se algo vibrante, um espaço onde todos querem ler, procurar outros símbolos, e saber como são lidos outros contos de fadas. Os dicionários de símbolos que levo não dão conta de tantos alunos desejando manuseá-los e isso é o começo do retorno que vai tendo meu trabalho. Os alunos nesse processo surpreendem-se, riem-se e indignam-se com aquilo que estão lendo. Querem mais explicações de como pode ser isto ou aquilo que está sendo abordado pelos autores e a aula passa a ser um corpo vivo, e os alunos tornam-se sujeitos para construir ou destruir as leituras. Começamos a ser cúmplices de algo mágico denominado: leitura...

Depois dessa tarefa é a vez deles começarem suas análises, sem a minha intervenção. Conversei com eles sobre qual filme gostariam de assistir. Na escolha feita pelos alunos, o mais votado foi um filme de aventura, *O Conde de Monte de Cristo*, de Kevin Reynolds (2002) baseado na obra de Alexandre Dumas. O filme foi escolhido porque alguns haviam assistido na TV aberta e gostaram, então resolvemos começar por ele (esse foi o segundo filme assistido e analisado pelos alunos, o primeiro havia sido *Sábado* de Ugo Giorgetti). Os textos que resultaram do filme *O Conde de Monte Cristo* foram na sua maioria resumos, dentre os quais poucos eram bem elaborados. Ao devolver os textos explico que foram realizados na

maioria resumos e que precisamos retomar novamente a diferença entre resumo e análise e o texto que eles devem fazer é uma dissertação.

Busco em Garcia (1986, p.366) a referência para explicar aos alunos o que significa dissertação. O autor estabelece os passos para a elaboração de uma “dissertação que tampouco exija leitura ou pesquisa especializada, isto é, uma dissertação que pode ser feita – como acontece em exames e provas – com os conhecimentos gerais de posse do estudante”. Portanto, para que um estudante de 8ª série elabore seus textos de análise de acordo com os critérios da dissertação é necessário que ele compreenda a estrutura da dissertação que, conforme Garcia (op. cit, p.367) deve apresentar-se da seguinte forma:

- introdução, onde o autor apresenta a idéia-núcleo ou a idéia principal;
- o desenvolvimento como sendo a explanação da idéia principal, em que o autor deve fundamentar com clareza as idéias que apresenta (p.214);
- e a conclusão em que o autor retoma e repisa a idéia-núcleo, fazendo o fechamento do seu texto (p.369).

Dissertação é, portanto, a exposição ou explanação de idéias fundamentadas em uma argumentação em que o autor irá procurar convencer o leitor, formar-lhe a opinião a partir dos fatos com que vai construindo seu texto. Essa estrutura de texto denominada dissertação não é algo impossível para o aluno desenvolver ao final das séries iniciais, afinal ela faz parte da estrutura das redações que eles tem que trabalhar ao longo do tempo de escola. No entanto, como veremos em alguns dos exemplos, os alunos estão chegando ao final do ensino fundamental sem o reconhecimento dessas estruturas que envolvem o texto, sem o domínio da língua e com uma argumentação fraca, sem referência, sem a base de conhecimento que a escola deveria ter transmitido nesses sete anos. A cada redação entregue aos alunos repito as mesmas questões: resumo, análise e dissertação.

Apesar de os resultados não serem os desejados, às vezes pela falta de maturidade, pelo despreparo, outras pela dificuldade do aluno, sempre tem um grupo em cada aula que começa a elaborar seus textos preocupando-se em aprimorar a escrita. Todas as dificuldades são comentadas abertamente em sala de aula. Explico mais uma vez que facilitaria as análises se houvesse da parte deles uma busca em aprender os assuntos pertinentes às disciplinas de história e

geografia, pois elas são a base para as análises históricas ou vinculadas aos temas como globalização, desemprego, guerras, fome, desmatamento, espaços urbano (centro/periferia) e rural (latifúndio/sem-terra). Procuramos em conjunto detectar os problemas que contribuem para o desconhecimento desses assuntos e concordamos em dois aspectos: há um descaso no ensino da parte dos professores em suas disciplinas, mas também há uma desmotivação da parte dos alunos, por não verem sentido naquilo que é “transmitido” pela escola.

3º Trimestre: Leituras literárias e fílmicas na sala de aula

Ao chegarmos no 3º trimestre os alunos já estavam habituados com a rotina de trabalho das aulas de LP à qual se configurava em assistir e analisar os filmes e também ler e analisar os livros. Os livros escolhidos por eles, neste ano de 2006, variavam desde os de literatura e literatura infanto-juvenil (coleções classificadas pelos editores como sendo de 4ª, 5ª, 6ª séries), até os de auto-ajuda e os espíritos. Ao longo desses anos em que trabalho com a LP, os alunos que chegam leitores de literatura nacional ou estrangeira à 8ª série são poucos, mas dentre esses há os que lêem o que é considerado cânone da Literatura.

Em 2006 tive a oportunidade de assistir no 1º seminário de leituras literárias realizado na aula de LP alunos que liam os já consagrados cânones, como por exemplo, Edgar Allan Poe, Cervantes, Shakespeare, Dostoiévski, Kafka seleção que foi feita pelos consagrados escritores e críticos como Haroldo de Campos, Octávio Paz, Pound, Ítalo Calvino, Borges (*apud* Perrone-Moisés, 1998, p. 66). Essas observações sobre as leituras dos alunos são referências importantes para nós, professores, não nos atermos apenas ao senso comum, que diz que os jovens não lêem, em virtude do resultado dos textos produzidos por eles ao longo de sua trajetória escolar. Ao trabalhar com as diversas leituras na sala de aula, sem desprezar a bagagem cultural que o aluno traz, oriento a leitura literária da turma naquilo que percebo como literatura, conforme Barthes aponta:

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela imobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe muito sobre os homens (1978, p.19).

Esse saber de alguma coisa é que atrai ao lermos a obra. É no encontro desse saber que somos “seqüestrados” para dentro do texto e nos identificamos com as falas presentes na obra. Conforme aponta Perrone-Moisés, “qualquer que seja o método de análise”, cada vez que uma obra é eleita por alguém como objeto de discurso, essa escolha já é a expressão de um julgamento. ‘Lire, élire’, sintetizava Valéry” (apud Perrone-Moisés, 1998, p.10).

Dessa forma, conhecendo melhor as leituras dos alunos, não tenho como meta anular suas preferências literárias e fílmicas, mas sim apresentá-los para outros autores e cineastas, para que a partir disso eles que façam suas leituras e suas críticas. Assim como “leio e elejo” as obras literárias e fílmicas que me seduzem, o mesmo busco transmitir aos alunos, pois, conforme como explanam Bordini e Aguiar (1993, p.28), “a leitura do professor, pois, é pré-requisito da leitura do aluno, mas isto não quer dizer que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor”. Em função da leitora que sou, também sou sincera ao expor minhas preferências quando questionada pelos alunos, ou quando eles apresentam as leituras que escolhem nos 1º e 2º trimestres. Seguidamente tenho que explicar e definir que os livros de auto-ajuda não são considerados obras de ficção, e que portanto, não estão dentro da proposta de trabalho, que desenvolvo que é a de ler especificamente literatura. Diante desse fato, os alunos que trazem livros de auto-ajuda são orientados a ler os livros de literatura. Para resolver esse impasse, vamos até a biblioteca e a bibliotecária nos orienta qual seção é a da literatura, lugar no qual eles escolhem os livros de acordo com a sua preferência.

Conforme explicitiei acima há alunos que chegam leitores nas 8ª séries. No ano escolhido para esse estudo, uma aluna leu *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco e não o fez porque havia sido conduzida pela leitura do filme homônimo, mas sim por que ela “curtia” esse tipo de leitura. O seminário que ela apresentou foi muito interessante. Outro aluno que já era leitor de Machado de Assis apresentou seu seminário sobre *Frankeinstein*, de Mary Shelley. Uma outra aluna leu *A Metamorfose*, de Kafka, e na apresentação do seminário apontou as dificuldades que teve ao ler o livro, porém, ao mesmo tempo, expôs a sensação de estranhamento que a transformação daquele homem em um inseto da noite para o dia lhe causou. Essa mesma aluna apresentou para a turma os questionamentos que fazia a partir dessa transformação, entre eles, a degradação do homem na

sociedade. Podemos concluir que nos referidos exemplos temos leitores em formação e as aprendizagens com a leitura serão constantes na vida de quem é leitor.

No início do 3º trimestre levo uma mala de livros para a sala de aula e deixo que eles escolham o que gostariam de ler, de acordo com a sua preferência. A mala é aberta em sala de aula e os livros são expostos na classe do professor. Antes de fazerem a escolha, eu apresento livro por livro, destacando o título da obra, o autor, a editora e faço a leitura de um trecho do que diz na contra-capas ou na orelha do livro. Esse procedimento revela aos alunos uma variedade de escolhas. É outro momento mágico, pois há um encantamento na sala e uma expectativa em relação à escolha dos livros.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993) cabe ao professor destacar a importância da obra bem como a sua qualidade, para que o aluno dessa forma tenha opções que o ajudem a definir o seu estilo de leitura. As autoras afirmam que:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito (1993, p.16).

Portanto, se não for estabelecido um vínculo entre os alunos e o texto a ser lido não haverá o entrosamento entre eles, será uma tarefa realizada por obrigação que não irá lhes dizer nada e será feita apenas em busca da nota. Isso não quer dizer que nós, professores, não possamos apresentar as leituras que nos dão prazer, que julgamos maravilhosas e interessantes. Devemos, no entanto, apresentar o porquê dessa nossa paixão por determinada obra na tentativa de capturar o aluno para o mundo da leitura.

Mas como seduzi-los para a literatura produzida na Antiguidade Clássica, por exemplo? Costumo ter a hora da narrativa na sala de aula, momento em que cada um, inclusive eu, conta as histórias que conhece e aquelas de que mais gosta. Geralmente, conto a história do *Édipo Rei*, de Sófocles; depois narro as aventuras de Ulisses ou Odisseu, na *Odisséia*, de Homero; ou as aventuras de outro personagem chamado Enéias, da obra intitulada *Eneida*, de Virgílio, e a sua trajetória determinada pelos deuses na construção de Roma. Após contá-las levo esses livros para a sala de aula. Posso essas narrativas em edições ilustradas com

adaptações para crianças e também edições com traduções do original em forma de prosa, embora explique que os originais foram feitos em verso, com exceção do drama de *Édipo* que foi feito para o teatro, possuindo então outra estrutura de narrativa. De acordo com Bordini (op. cit), é nesse momento que:

A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na construção dos sentidos lingüísticos. [...] A seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social. Convencionase que algo é significante, quando corresponde a um valor previamente estabelecido. O conjunto de valores convencionados é chamado cultura e por isso mesmo perfeitamente legível porque criado pelos homens [...]. Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem (1993, p.16).

Segundo as afirmações de Bordini (1993), podemos concluir que esse é o papel da escola e dos professores: a ampliação do universo cultural de seus alunos, partindo do contexto em que eles estão inseridos socialmente, para que ocorra a referida participação “do leitor na construção dos sentidos lingüísticos”. No que diz respeito à relação entre as culturas escolar e a dos alunos, Snyders esclarece que:

A continuidade entre a cultura escolar e a vivência do aluno se conquista, creio eu, na confluência de duas correntes: o educador se esforça para coincidir com as experiências do aluno – evidentemente, para fazê-lo progredir, mas, antes de mais nada, para revivê-las com ele... O aluno, por sua vez, faz a experiência de que a cultura que lhe é proposta esclarece o sentido do que ele pensa e faz, do que ele pensava e fazia. Mudanças de atitude que só são possíveis por mudanças dos conteúdos ensinados (1996, p.142).

Meu trabalho nas aulas de LP converge em direção às colocações de Snyders (1996), pois busco compreender o universo dos alunos e os textos trazidos para a sala de aula servem para que possamos fazer uma leitura do nosso cotidiano e da nossa sociedade. Leituras estas que servem para nos entendermos dentro do contexto social como cidadãos sujeitos da história e para diferenciar o que se pensa e faz do que se pensava e fazia.

Nesse 3º trimestre os alunos, que desde o início do ano letivo participaram dos trabalhos, encontram-se seguros para realizar as atividades propostas após o término do filme ou da leitura de um livro. Eles estão também absorvidos pelo processo de leitura. Cito, como exemplo, o fato de ser comum eu estar chegando na

escola com a mala literária e todos quererem levá-la, ou então fazerem perguntas como: É filme, hoje, professora? Ou é livro? Além disso, eles começam a trazer livros de casa para me emprestar, pegam livros na biblioteca e perguntam se já li, se é bom, ou o que eu indico. Ganho de presente os livros que eles têm em casa e que acham legais para presentear. Sinto, com essas demonstrações, que o vínculo das leituras está se concretizando entre nós. É comum ao longo do tempo nos nossos encontros na rua, nas lojas, etc, conversarmos com uma intimidade e amizade de quem tem o que dizer, de quem realmente conheceu o outro e trocou, nesse curto período de tempo, experiências de conhecimento, de aprendizagem, de respeito e de vida e isso movimenta outras leituras e outros aprendizados.

O relato das atividades desenvolvidas nesses três trimestres tem o objetivo de expressar o modo como esse trabalho com a leitura vai sendo conduzido ao longo do ano letivo. O cinema é utilizado, inicialmente, como um atrativo para seduzir o aluno para o mundo da leitura. Leitura que vai, timidamente, sendo feita desde os primeiros filmes e os primeiros livros até todos sentirem que são capazes de ler, interpretar e analisar, pois conforme Bordini:

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou (1996, p.16-17).

Acredito que nessa relação – leitura e imagens – somadas à consciência do leitor, vão sendo construídas as análises e interpretações não somente das obras fílmicas ou literárias, mas também de uma outra forma de ler e entender o mundo. O resultado desse processo deve ser a capacidade de o indivíduo compreender o seu entorno, e assim situar-se diante da vida conhecendo os processos políticos, históricos e econômicos.

2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo realizado se estrutura como pesquisa qualitativa conforme Ludke e André (1986), Bogdan e Bilken (1994) e Bauer e Gaskel (2002). Isso porque a

pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2000, p.21), lida “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para Bogdan e Bilken (1994), a investigação qualitativa impõe alguns pressupostos que, embora não necessitem estar todos presentes nos estudos dessa natureza, resumem algumas características sinalizadoras da postura adotada nessa concepção de pesquisa. São eles:

A fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo-se o investigador no elemento principal desde a coleta até a análise dos dados. A permanência do pesquisador no ambiente tem por objetivo torná-lo, dentro do possível, parte do contexto pesquisado. O tempo necessário para a realização do estudo deve ser suficiente para realizar a coleta de dados profunda e exaustivamente. Podem, ainda, ocorrer situações capazes de causar mudanças nos rumos da investigação.

A descrição minuciosa dos dados é exigência fundamental para que os investigadores qualitativos os analisem em toda sua riqueza, respeitando a forma como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em potencial que podem auxiliar a compreensão da realidade.

O processo é mais importante do que os resultados ou os produtos da investigação. O que interessa é conhecer qual o caminho percorrido para que a realidade seja como ela é, o que está interferindo/ influenciando na ocorrência de determinado fenômeno e como ele está repercutindo nas pessoas/grupos. O pesquisador precisa tentar apreender o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências, às suas vidas, procurando certificar-se de que as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo investigativo foram percebidas adequadamente. Em razão disso, a condução da investigação implica numa espécie de diálogo com os sujeitos.

Faz-se necessária a adoção de instrumentos com um caráter abrangente, de modo a focar a realidade e aprofundar o conhecimento do fenômeno a ser estudado. As técnicas de coleta de dados devem estar relacionadas aos objetivos e às características do estudo.

Os informantes dessa pesquisa são três alunos da 8ª série escolhidos aleatoriamente e que necessariamente realizavam a trajetória que demonstrava os textos produzidos no 1º, no 2º e no 3º trimestre classificados como:

Resumo com problemas estruturais (1º trimestre), texto híbrido (2º trimestre), criação (3º trimestre) – Aluno A

Resumo estruturado (1º trimestre), texto híbrido (2º trimestre), criação (3º trimestre) – Aluno B

Textos híbridos (1º, 2º, 3º trimestres) – Aluno C

O material selecionado para esse estudo foram as produções textuais elaboradas pelos alunos como as paródias, as análises ou resumos que foram apresentados após as tarefas realizadas com a música, o filme, e o conto. Foram feitos dois questionários, sendo que no primeiro as questões buscavam uma apresentação por escrito do aluno e no segundo a avaliação de minha proposta de trabalho de acordo com a análise deles.

As questões que permeiam essa pesquisa são:

1ª Alunos expostos a uma prática pedagógica que prioriza leituras diversificadas (cinema, música, literatura, etc) ampliam a sua leitura de mundo e passam a produzir textos criativos?

2ª Os alunos apresentam evolução nos textos quanto à norma culta da L.P.?

3ª Os alunos envolvidos nesse processo de “leituras” passam a ressignificar seu cotidiano, entendendo-se como sujeitos da história?

Buscarei responder a essas questões de pesquisa a partir da análise do material coletado. Essa análise encontra-se no Capítulo 3, a seguir.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Entendemos a educação como uma complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes, potencialmente, em cada criança e em cada jovem. Sabemos, ainda, que os educadores também devem ser educados, desenvolvendo tais capacidades e sensibilidades, para bem realizarem seu ofício e responsabilidade histórica e social. E como fazer fruir a experiência estética e a sensibilidade dos educadores, para que as fecundem em nossas crianças e jovens, sem nos lembrarmos do cinema, aqui entendido como manifestação artística, e não somente como parte da indústria cultural.”
(Inês Assunção de Castro Teixeira, 2003)

3.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES DOS ALUNOS

Nessa seção, serão apresentadas algumas produções dos alunos, as quais serão analisadas de acordo com as categorias propostas por Meserani (op. cit): reprodução, paráfrase e criação. Nesse capítulo, apresento os conceitos das categorias propostas por Meserani (op. cit) e os textos produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo, analisando a escrita de cada um bem como suas trajetórias. Os sujeitos escolhidos freqüentavam as turmas selecionadas para este estudo e foram escolhidos de acordo com o tipo de texto que produziam no início do período escolar, isto é, reprodução, textos híbridos e criação. Essa escolha foi aleatória, ou seja, não foram escolhidos textos ou alunos de minha preferência.

Inicialmente mostro dois quadros resumos nos quais podemos ver a distribuição do tipo de texto produzido pelos alunos das turmas 82 e 83, considerando-se as categorias escolhidas para a análise dos dados referente ao tipo de produção que realizaram em cada trimestre. A soma total apresentada ao final dos trimestres é referente às categorias em que cada aluno se encontrava. Essa classificação foi determinada de acordo com a predominância das características dos textos em relação às categorias analisadas.

Desse quadro destaco um aluno cujo texto no primeiro trimestre se enquadra na categoria reprodução e evolui até a criação; um aluno que inicia sua produção textual na categoria textos híbridos e se mantém dentro dessa categoria, porém com a qualidade de seu texto aprimorada, e um aluno que da categoria resumo avança para a categoria criação. Serão analisadas três redações de cada aluno, com exceção do aluno B de quem serão analisadas 4 redações, perfazendo um total de 10, o que tornará possível a discussão relativa às modificações que possam ser verificadas durante a trajetória desses alunos sob o efeito do trabalho realizado em sala de aula, desde o 1º até o 3º trimestre.

A seguir, estão apresentados os quadros recém mencionados:

Quadro 1: Turma 82

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Reprodução	22	3	1
Textos híbridos (resumo e análise)	11	25	22
Criação	1	4	9
N/E	-	2	2
TOTAL	34	34	34

Quadro 2: Turma 83

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Reprodução	18	3	0
Textos híbridos (resumo e análise)	11	23	19
Criação	3	5	11
N/E	1	3	5
TOTAL⁷	33	34	35

Conforme é possível observar, a maioria dos alunos das duas turmas inicia o ano produzindo textos em que predomina a característica da reprodução. Essa categoria, conforme observa Meserani, é um tipo de produção em que o aluno apenas repete a aula dada ou o texto trabalhado, como se fosse um resumo. Portanto, ao me referir à reprodução, faço menção aos textos que buscam apenas repetir o que foi visto ou lido sem que seja feito qualquer tipo de análise. Vale

⁷ Há uma alteração em relação ao número total de alunos na turma 83 que inicia o ano com 33 alunos, porém no 2º trimestre ingressa 1 aluno e no 3º trimestre entra mais outro aluno, por isso a alteração no quadro que passa de 33 para 35 alunos.

salientar que nessa categoria inclui resumos que atentem às exigências mínimas para que sejam considerados como tal, bem como aqueles que são apenas uma tentativa mal sucedida. Isso porque dentre os textos computados nessa categoria há muitos que são fragmentados, ou seja, o aluno faz recortes do que leu ou assistiu e cola esses recortes para compor o seu texto. Há vezes em que a própria estrutura do resumo (reprodução) fica comprometida, pois o aluno apresenta um texto que, além de estar fragmentado, apenas tece alguns comentários sobre fatos irrelevantes e isolados, sem conseguir referir-se às idéias mais relevantes para a caracterização da obra fílmica ou literária. Com o desenrolar do ano letivo, porém, podemos observar pelos quadros apresentados que há uma diminuição significativa de ‘textos-resumo’ em ambas as turmas.

Os textos híbridos, que se caracterizam por ser uma mescla de parágrafos de reprodução e parágrafos que contêm alguma análise criativa, tendem a ser produzidos em maior quantidade à medida que o trabalho se desenvolve ao longo do ano. Já os textos criativos, aqueles que inovam, despertando, segundo Meserani (2002, p. 138), “uma linguagem original, solução formal, surpresa, interesse, suspense”, são também textos que começam a ser produzidos conforme avançam os trimestres e os alunos passam a vivenciar, habitualmente, nas aulas de LP, situações em que são levados a ler, interpretar e escrever.

De modo geral, o que se observa nos quadros apresentados é que, em ambas as turmas estudadas, há uma diminuição significativa dos textos de reprodução, um predomínio de textos híbridos e um aumento no número de textos criativos.

Os filmes selecionados para esse estudo apresentar-se-ão na ordem em que foram assistidos pelos alunos:

- 1º trimestre: *O Conde de Monte Cristo*;
- 2º trimestre: *Sete Minutos* (Bibi Ferreira); *Netto perde sua alma* (Tabajara Ruas);
- 3º trimestre: *O que fazer em caso de incêndio* (Gregor Schwitzler); *Abril Despedaçado* (Walter Salles); *Os Filhos do Paraíso* (Majidi Majid).

A seguir, considerando cada uma das categorias de análise, vamos, a partir dos textos produzidos pelos alunos, verificar os efeitos das práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, a fim de que possamos examinar as

mudanças, já expressas quantitativamente nos quadros acima, de modo qualitativo. Nessas seções serão tratadas as categorias de reprodução, texto híbrido e criação e em cada uma delas serão tomados como base para a discussão os textos que se distribuem da seguinte forma:

- aluno A: 1º trimestre: resumo com problemas estruturais
2º trimestre: texto híbrido
3º trimestre: criação
- aluno B: 1º trimestre: resumo estruturado
2º trimestre: texto híbrido
3º trimestre: criação
- aluno C: 1º, 2º e 3º trimestres: texto híbrido

3.1.1 A Reprodução

Meserani, ao conceituar suas categorias, define a reprodução como o texto em que o aluno apenas reproduz literalmente uma idéia já posta e nada de novo é acrescentado, não há comparação ou referência a outro texto, ou à realidade. A redação se restringe a um resumo do que foi lido ou observado. De acordo com Meserani, conforme citei na seção anterior, os alunos comumente reproduzem os textos da sala de aula para provarem que assimilaram ou fixaram a matéria dada. Dessa forma esse texto é uma reprodução destinada ao professor, com o objetivo de comprovar que os conteúdos foram assimilados.

Em muitos casos, conforme recém referi, as primeiras redações produzidas pelos alunos, conceituadas como reprodução, são apenas uma tentativa de resumo do texto original, pois sequer se aproximam da forma como deve ser estruturado um resumo. Entendendo resumo, da forma como Luft (1991) nos apresenta, temos a seguinte definição:

O resumo, em geral, guarda mais ou menos a quarta parte do texto original. Ele deve conter os pontos essenciais do texto, preservando-se as intenções do autor, mantendo sua ênfase e dando atenção maior àquilo de que o autor trata mais longamente. Para poder bem resumir é necessário o exercício de capacidades de atenção, síntese e, sobretudo, muita *objetividade*. O resumo deve ser, antes de mais nada, **fiel** ao texto de que trata.

Observo que os textos classificados como reprodução, os quais se estruturam na forma de resumo, se dividem em dois tipos: os que, segundo Luft, se organizam mantendo os pontos essenciais do texto, preservando as intenções do autor, os objetivos e a fidelidade ao texto de origem; e os que reproduzem o texto de origem sem citar a fonte de onde foram retirados os dados (livro ou filme), com parágrafos soltos, sem *objetividade*, nem apresentação de uma síntese coerente. Percebo em muitos casos uma mera cópia das idéias do autor, sem a citação da fonte, o que faz parecer que o texto foi criado pelo aluno. Isso ocorre porque o aluno não sabe que deve fazer referência à fonte, pois não está acostumado a desenvolver essa atividade e tem como modelo o professor, como constata Meserani:

Evidentemente, como em contextos não escolares, esta reprodução literal deveria vir marcada por aspas e com a indicação de suas fontes, do original reproduzido. Contudo isso não acontece. A matéria dada em aula ou em textos lidos em classe passa a ser uma espécie de “domínio público”, não obrigando à citação de fontes e procedências. Tanto é verdade que o professor também – quando reproduz as suas fontes nas aulas, até literalmente – não se dá ao cuidado de indicar o texto original que informou seu discurso didático (2002, p.95).

Após os primeiros textos terem sido elaborados pela turma, corrigidos por mim e devolvidos aos alunos, passo a conhecê-los um pouco melhor e a partir das dificuldades que os textos apresentam vou construindo o conteúdo programático a ser desenvolvido nas aulas de LP. Para que os alunos comecem a refletir sobre os processos de estrutura de um texto e comecem a se desvincular do resumo, procuro apresentar-lhes um dos modelos de redação. É o momento de explicar os passos que devemos seguir para a construção de um texto, ou seja, uma dissertação, segundo estabelece Garcia (1986, p.366), “que tampouco exija leitura ou pesquisa especializada, isto é, uma dissertação que pode ser feita – como acontece em exames e provas – com os conhecimentos gerais de posse do estudante”. Dos modelos de estrutura de texto a escola trabalha com os três: descrição, narração, dissertação, no entanto o mais comum e exigido ao longo do ano letivo, costuma ser a dissertação. Ao analisar os textos ou os filmes, o modelo que os alunos devem seguir em suas redações é o da dissertação. Conforme Garcia (op. cit., p.367-9), a dissertação deverá ter a seguinte estrutura:

- a introdução, momento em que o autor apresenta a idéia-núcleo ou a idéia principal;
- o desenvolvimento como sendo a explanação da idéia principal, em que o autor deve fundamentar com clareza as idéias que apresenta;
- e a conclusão, em que o autor retoma e repisa a idéia-núcleo, fazendo o fechamento do texto.

Dissertação é, portanto, a exposição ou explanação de idéias fundamentadas em uma argumentação em que o autor irá procurar convencer o leitor, formar sua opinião a partir dos fatos com que vai construindo seu texto. Após as leituras de textos literários ou artigos de jornais realizadas ao longo do ano letivo, além das atividades de interpretação, buscamos identificar os parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão para os alunos visualizarem e perceberem essas estruturas no texto. Tal estrutura de texto não é algo impossível para o aluno desenvolver ao final das séries iniciais. No entanto, como veremos nos exemplos a seguir, os alunos estão chegando ao final do ensino fundamental sem o reconhecimento das referidas estruturas textuais, sem o domínio da língua escrita e com uma argumentação fraca, sem referência, sem a base de conhecimento que a escola deve ter trabalhado nesses sete anos ou mais de permanência dos alunos na escola.

As redações reproduzidas neste capítulo são cópias fiéis da forma como o aluno as registrou. Apresento como modelo de reprodução os trabalhos de dois alunos, o *aluno A*, que apresenta resumos com problemas estruturais, e o *aluno B*, com resumos estruturados a partir dos trabalhos que foram propostos no 1º trimestre.

Aluno A: 1º trimestre: resumo com problemas estruturais:

O *aluno A* realizou nos textos iniciais resumos classificados com problemas estruturais por não corresponderem aos critérios que se espera de um resumo, segundo definem Meserani (2002) e Luft (1991). Os seus textos apresentaram somente a cópia de trechos do trabalho proposto, e não uma leitura coerente e objetiva com o que foi trabalhado em sala de aula. A tarefa consistia em analisar o que a música *A carne*, de Seu Jorge e Marcelo Yuca (anexo), após ser ouvida e lida, lhes dizia.

Numa leitura inicial, percebo que o *aluno A* faz a cópia de alguns trechos da música e que os parágrafos não seguem o encadeamento das idéias propostas anteriormente, como se os trechos “colados”, transcritos dos autores, se explicassem por si próprios. Não há contextualização do que os autores dizem com o que o aluno pensa, a não ser no parágrafo inicial em que o *aluno A* apresenta no geral o tema da música, conforme observo:

A carne

A musica a carne fala sobre a situação que representa a carne negra.

A carne de pele negra de um trabalhador de como e valorizada a pessoa de pele negra

No qual o nosso país vai deixando todo mundo de cabelo em pé, sendo que a/carne negra fez e faz história deste país.

Ainda resta antepassados de cor que brigam sutilmente por, respeito, por justiça que e o mínimo de merecem aqueles que construirão minha a sua história mundial.

Ao analisar o texto com mais atenção, percebo que ele tem uma idéia a transmitir (o professor, no meu entender, deve procurar ler e reler os textos para não se influenciar pela primeira impressão) e que, nessa “colagem” do texto há uma inserção da reflexão do aluno. Porém, a idéia está atrelada às marcas de oralidade que o aluno traz e que fazem com que sua escrita se mantenha dependente do contexto, enquanto que o texto escrito deve ser mais independente, segundo Ochs (*apud* Kato, 1986).

Além dos problemas ortográficos (cabelho, construirão, etc) e de pontuação, há problemas em relação à clareza do texto. O uso do vocábulo *valorizada*, na segunda frase, confunde o leitor do texto, que necessita supor qual idéia quer ser transmitida pelo aluno: o aluno está questionando qual valor é dado às pessoas de pele negra ou ele quer expressar o quanto essas pessoas são desvalorizadas. O pronome relativo *qual* está inadequado, não fazendo sentido sua presença nesse local do texto. No final do 4º parágrafo, há problemas na sintaxe que deixam o texto confuso: “*que e o minimo de merecem aqueles que construirão minha a sua a historia mundial*”, e a frase que o aluno queria dizer, provavelmente, seria: “que é o mínimo que merecem aqueles que construíram a minha e a sua história no mundo”.

Esses problemas estruturais encontrados no texto são entraves no cotidiano desses alunos, pois prejudicam sua avaliação nas outras disciplinas. A falta de clareza nas redações é ocasionada, possivelmente, pela dificuldade de compreensão dos processos que envolvem a língua escrita. É uma longa tarefa do professor e do aluno, pois aquele deve aprimorar esses aspectos da escrita e este deve buscar a aprendizagem da língua.

Nesse contexto encontramos alunos que reproduzem os textos de uma forma mais estruturada. É isso que observo na redação a seguir.

Aluno B: 1º trimestre: resumo estruturado:

O Conde de Monte Cristo

O filme o "Conde de Monte Cristo" retrata a vida de um capitão da marinha francesa que foi traído por seus amigos, Edmond Dantes é exilado em uma prisão por um crime que não cometeu. É claro que ao descobrir o motivo de tal injustiça Edmond Dantes ficou surpreso e vingativo.

Buscando um tesouro escondido que o foi revelado antes de uma fuga engenhosa ele passa a buscar vingança e justiça, com tudo o que o dinheiro pode comprar, ele se tornaria um homem rancoroso e sem piedade agora conhecido apenas como Conde de Monte Cristo.

Este filme ressalta ainda mais a capacidade que a ganância, o rancor e a sede de vingança podem ter, sendo elas ricas materialmente ou não, ele prova que apenas um ato pode mudar um cotidiano, um sonho e até uma vida.

Essa redação, em relação aos aspectos formais, segue os critérios exigidos, já que se nota a presença do título e os três parágrafos estão dispostos respeitando as margens iniciais e finais. Deveria ter um parágrafo a mais para o desenvolvimento, seguindo assim a exigência da redação escolar: um parágrafo para a introdução; de dois a três parágrafos para o desenvolvimento e o último para a conclusão.

A redação do *aluno B* apenas reproduz resumidamente o que ocorre ao longo do filme. Há problemas com a pontuação no primeiro parágrafo, visto que, no lugar da vírgula, após a palavra *amigos*, deveria haver um ponto final e no segundo parágrafo a sintaxe está confusa. No lugar do pronome pessoal *o* seria correto usar o pronome *lhe* e a pontuação também poderia ser melhorada nesse parágrafo. No entanto, o aluno já deixa marcas significativas no texto ao utilizar expressões como: tal injustiça; fuga engenhosa; homem rancoroso e sem piedade – marcas que

denotam as diferenças entre discurso relativamente não-planejado, doravante DRNP do discurso planejado, doravante DP, conforme aponta Ochs (*apud* Kato 1986, p.24). Observo, ainda, a utilização de locuções adjetivas de forma adequada e correspondendo às características do DP, como “menor dependência contextual, menos uso de estruturas adquiridas cedo, mais estruturas adquiridas tardiamente, menor uso de repetição lexical, maior uso de variação de forma e conteúdo” (Kato, 1986, p.24). Essa primeira tarefa executada por eles em aula mostrou as possibilidades que esse aluno já trazia para evoluir nos trimestres posteriores da categoria resumo para a categoria texto híbrido.

Os resumos apresentados são os exemplos da maioria dos textos lidos no primeiro e até no segundo trimestre. Há alunos que percebem, ao longo dos anos na escola, a idéia de que o texto deve conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, e embora temerosos em relação ao que devem escrever, ao que significa analisar, eles vão entregando seus primeiros textos, pois necessitam da avaliação. É comum no início do ano letivo, primeiramente, a avaliação levá-los ao processo de escrita, e é ela que move os que estão assustados, ou os que não gostam de escrever. Num primeiro momento, o que ocorre é o que Meserani (2002) revela: o aluno entende que necessita apresentar para o professor o resultado do trabalho para ser avaliado, por isso realiza a reprodução, que é a estrutura de texto que ele conhece. Assim, ele pode provar que entendeu a tarefa e tem como ser avaliado.

Nesse sentido, meu trabalho com a LP procura uma proposta diferenciada também no momento de avaliar cada aluno. Ao pedir uma produção textual após os alunos assistirem aos filmes, lerem os livros e ouvirem as músicas eles percebem que o processo de avaliação não é mais um trabalho de grupo, ou uma prova com ou sem consulta, também não é um trabalho que outro colega possa fazer por ele. Esse é um momento somente dele com suas idéias a serem transcritas para o texto. Começa a nossa caminhada: minha e dos alunos em busca da compreensão dos textos e das leituras que ele – o texto – provoca.

Assim, no 1º trimestre, as estruturas de textos que normalmente se destacam são as que foram exemplificadas através do *aluno A* e do *aluno B*. Os alunos que possuem um resumo mais elaborado e organizado facilmente passam a desenvolver mais adiante os textos híbridos e alguns passam à categoria de criação.

Há também exceções como alunos que saem do resumo e chegam até o processo de criação. A tarefa de ler filmes ou textos nas aulas de LP e analisá-los não é nada fácil e a reprodução, muitas vezes, não só é a estrutura de texto que muitos conhecem, como também é o processo mais fácil. Considero reprodução aqueles textos que apenas repetem a narrativa fílmica/literária e a ela nada acrescentam, apresentando um resumo daquilo que foi observado.

Com o propósito de fazer com que os alunos compreendam as diferenças entre resumo e análise, após a entrega dos seus primeiros textos, direciono as aulas de LP à compreensão e à diferenciação do que é resumo e análise. Nesse momento trabalho a diferença entre resumo e análise a partir dos contos de fadas conforme já citei no capítulo anterior. E começa a surgir a partir dessas diferenciações uma caminhada em direção às análises dos textos. O importante é ir apontando os caminhos para a turma, é não deixar os alunos à mercê de uma busca isolada e sem um referencial para orientar suas análises de textos. É importante que os alunos estejam instrumentalizados e cientes de que ser leitor é compreender o texto em sua micro e macroestrutura⁸, é apropriar-se da obra, é ler como orienta nossa bagagem de conhecimento e aos poucos cada um no seu ritmo realizar as suas descobertas. O importante é iniciar o processo: leitura e análise.

3.1.2 A Paráfrase

No que diz respeito à categoria *paráfrase*, busquei a definição e a referência em Sant'Anna (1991), uma vez que seu texto foi utilizado por Meserani (op. cit.) para a conceituação dessa categoria. Sant'Anna estabelece um paralelo entre paráfrase e paródia, explicitando-as da seguinte forma:

Falar de paráfrase é falar de *intertextualidade das semelhanças*. Enquanto a paráfrase é um discurso em repouso, (...) a paródia é o discurso em progresso. Também se pode estabelecer outro paralelo: paráfrase como efeito de *condensação*, enquanto a paródia é um efeito de *deslocamento*. Numa há o reforço, na outra a deformação. Com a condensação, temos dois elementos que se equivalem a um. Com o deslocamento temos um elemento com a memória de dois. Por isto é que se pode falar do caráter ocioso da paráfrase e do caráter contestador da paródia. Na paráfrase

⁸ Segundo Van Dijk (1978) micro estrutura é a compreensão ao nível do vocábulo, da sentença, etc. Já a macroestrutura diz respeito ao conteúdo do texto.

alguém está abrindo mão de sua voz para deixar falar a voz do outro. Na verdade, essas duas vozes, por identificação, situam-se na área do *mesmo*. Na paródia busca-se a fala recalcada do *outro* (1991, p.28).

Ao visualizar os diferentes aspectos que compõem a definição de paráfrase em oposição à paródia percebe-se porque a paráfrase é a intertextualidade das semelhanças, pois ela dialoga com outro texto num processo de condensação desse texto, ou seja, ela se apropria do original e, por não lhe acrescentar nada de novo, apenas condensa os dois elementos a um só elemento. Segundo a definição do autor, “a paráfrase é um discurso sem voz, pois quem está falando está falando o que o outro já disse. É uma máscara que se identifica totalmente com a voz que fala atrás de si”. (1991, p.29).

Sant’Anna também apresenta outro conceito de paráfrase através da noção de desvio, considerando que os “jogos estabelecidos nas relações intra e extra textuais são desvios maiores ou menores em relação a um original” (1991, p.38). Assim, a paráfrase surge como um desvio mínimo, e a paródia como um desvio total, sendo que aquela “reafirma os ingredientes do texto primeiro conformando seu sentido” (1991, p.41).

E é isto que ocorre em muitos textos produzidos pelos alunos – a reafirmação do texto anterior utilizando, às vezes, outras expressões – quando começam a sair da fase do resumo e não conseguem libertar sua escrita a ponto de criarem algo novo, que surpreenda a partir do texto original. Esses textos que irão, segundo Sant’Anna (op.cit.), apresentar parágrafos com desvios maiores ou menores em relação ao texto original vou denominá-los de textos híbridos, ao invés de paráfrase.

Necessitei utilizar esse outro termo que denominei texto híbrido porque os textos que os alunos produziram ao longo do ano não se mantiveram, unicamente, com características de paráfrase, ou seja, textos que, a princípio, deveriam reafirmar o sentido do original, apresentando vocábulos diferentes, com outros recursos semânticos como os sinônimos da língua, demonstrando um desvio maior ou menor em relação ao texto de origem. Os textos possuíam alguns parágrafos parafraseados em que se notava a presença dos sinônimos e continham também parágrafos resumidos, sem nada de diferente do texto original, pois a narrativa fílmica ou literária era descrita conforme os fatos ocorridos na tela ou no livro.

As mesmas expressões usadas nas obras eram reproduzidas pelos alunos no texto, que ora apresentavam um vocabulário diferenciado em um determinado parágrafo, caracterizado por paráfrase ou criação, e em outro parágrafo repetiam literalmente o texto original. Por esse motivo, recorri a outra classificação diferente da que Sant'Anna e Meserani apresentam, e denominei esses textos como híbridos por mesclarem parágrafos alternando paráfrase, resumo ou criação. Nas redações dos alunos há uma predominância de textos híbridos que se caracterizam pela presença de resumo e paráfrase e de textos híbridos que se caracterizam pela paráfrase e criação.

É o que percebo no texto do *aluno A*, já apresentado na categoria resumo. O *aluno A* evoluiu na escrita começando a expressar sua opinião sobre o que assistia e, apesar dos equívocos e problemas estruturais dentro do texto, podemos classificá-lo como um pequeno avanço em relação ao primeiro trimestre. O filme assistido, *Sete Minutos* com direção de Bibi Ferreira é um roteiro de fácil compreensão. As críticas que a cineasta faz à sociedade individualista, ao papel do ator e da platéia na atualidade, são claras e, diante disso, a tarefa era escrever “Qual a mensagem que o filme revelava?”

Aluno A: 2º trimestre: texto híbrido

“Sete Minutos”

O filme sete minutos mostra uma sátira sobre uma peça de teatro que mostra como as pessoas estão se portando de modo inadequado na sociedade atual.

E a falta de cultura na qual o teatro representa varias falhas. E como é visto o teatro e suas atuações, mas não com falhas porque vejo que pessoas a minha volta vêm o teatro como bobagem e falhas mas o teatro é isto

O teatro representa vários papeis relacionados a vida como ela é, assim pessoas não endendem a diversidade de cultura que é transmitida no teatro uma cultura viva e real e muito proxima de quem quer adiquirir essa série de conhecimento em apenas sete minutos ou o tempo que durar.

O texto apresenta problemas, mas não pode ser visto na categoria resumo, pois há a presença de análise no primeiro parágrafo em que o aluno define o filme como: “uma sátira sobre uma peça de teatro que mostra como as pessoas estão se portando de modo inadequado na sociedade atual”. No uso da expressão “sátira,”

remetendo ao universo do teatro, entendo o conhecimento que o aluno traz e é interessante ver a utilização adequada da expressão, sem ter sido ela referida na aula de LP.

Observo a presença de uma postura crítica na frase: “E a falta de cultura na qual o teatro representa varias falhas”, pois o aluno usa o termo “cultura” no sentido de educação, entendendo esta como parte da cultura do povo. E esse é justamente o tema da peça: a falta de educação do povo brasileiro no teatro, ou em outras situações de sua vida, e o quanto todos devem estar comprometidos com o “fazer a sua parte” para não prejudicar a liberdade do outro. No entanto, na seqüência do texto, no último parágrafo, há problemas com a clareza. Nesse ponto é necessário que o professor, ou outro leitor, perceba a idéia subentendida nesse parágrafo: que o teatro é uma representação da vida, que as pessoas não entendem sua diversidade, que o teatro é uma “cultura” (ou seja, arte) próxima do público. Os problemas aqui detectados ocorrem porque o aluno continua preso à dependência contextual, não conseguindo desvincular o texto escrito dos processos da fala.

O *aluno A* era um aluno que procurava atentamente vencer suas dificuldades. Ele não desistia enquanto não melhorava sua escrita e, conseqüentemente, sua nota. Não se contentava com a nota mínima para passar e, mesmo depois de alcançá-la, procurava participar das recuperações fazendo muitas críticas aos seus textos, questionando o fato de como podiam ser tão “errados”.

O *aluno B*, que também teve sua redação analisada na categoria resumo, evolui para a categoria paráfrase. Agora percebo outra construção de texto desse mesmo aluno no decorrer do segundo trimestre. Para desenvolver essa atividade levei para sala de aula cópias variadas de contos, expliquei a estrutura dessas narrativas⁹, falei sobre os autores e as distribui aleatoriamente para que eles lessem. O trabalho a ser desenvolvido, posteriormente, era anotar os dados do conto (nome do livro, autor, editora, nome da obra) e desenvolver um texto com resumo e análise.

Aluno B: 2º trimestre: texto híbrido

PARA GOSTAR DE LER VOL.11(CONTOS UNIVERSAIS)
DE EDGAR ALLAN POE

⁹ Essas narrativas (assim como os outros recursos didáticos) são utilizadas para que os alunos tenham subsídios para realizar as análises a partir dos contos lidos. Tais análises devem ser produzidas segundo a estrutura da dissertação.

EDITORA ÁTICA
RETRATO OVAL

Retrato Oval

Este conto narra a estória de um homem e seu servo que invadem um castelo para passar a noite protegidos. A narrativa não descreve muito bem o castelo e sim o quarto que aparentava ser um dos mais simples do lugar. Esse homem encontra um livro que falava sobre os quadros que se encontram nas paredes do quarto, e faz um foco em um quadro de uma linda mulher e conta a história deste.

A narrativa de "Retrato Oval" em partes é misteriosa e em outros momentos é detalhada, sem deixar sombra de dúvidas. O conto é comovente e cativante, possuindo de emoções diferentes. Achei muito legal o modo do autor mostrar os dois lados da obra(o pintor: que é compenetrado e se entrega por inteiro à obra; e a modelo: que entrega sua vida para o quadro sem pensar na sua), afinal é sempre necessário fornecer um texto acima de tudo claro, para que se possa formar uma opinião.

Nessa redação, no primeiro parágrafo está o resumo do conto, e, embora o autor não faça uma introdução que situe melhor o leitor, observo que ele capta a idéia do conto de Poe, porém esse parágrafo apenas reproduz trechos da obra literária. No segundo parágrafo, há o que podemos chamar de desvio, visto que o aluno não está mais reproduzindo literalmente o texto de origem, mas também não está criando nada novo em relação ao conto. Nesse desvio, ele apresenta o que diz Sant'Anna (1991, p.29): "um discurso sem voz, pois quem está falando está falando o que o outro já disse". O que diferencia esse texto da categoria reprodução é que o aluno busca outras expressões para dizer o que já foi dito, foge da mera repetição dos fatos, reconta-os usando a "máscara" – à qual se refere Sant'Anna (1991, p.29) – identificada com a voz que fala atrás de si. O final é confuso, pois há problemas estruturais no texto, como por exemplo, na frase "[...] possuindo de emoções diferentes" a qual denuncia um DRNP com um menor uso de variação de forma e conteúdo, ou seja, menor uso da língua escrita padrão.

É possível apontar, ainda nesse texto, a necessidade de estruturar os parágrafos em introdução, desenvolvimento e conclusão. No que se refere à conclusão, há apenas um comentário ao final do segundo parágrafo sem coerência com o texto: "afinal é sempre necessário fornecer um texto acima de tudo claro,

para que se possa formar uma opinião". Observo, porém, que o aluno inicia um processo de reflexão sobre a língua ao melhorar o grau de planejamento de sua produção textual. Esse trabalho foi realizado no segundo trimestre, dentro do projeto intitulado "Contos na sala de aula".

O *aluno C* foi um aluno que desde o início do ano letivo produziu textos classificados como híbridos. A seguir apresento a seqüência de textos do primeiro, segundo e terceiro trimestres desse aluno, dentro da categoria textos híbridos, na qual ele permaneceu após ter sido analisada a produção feita ao longo do ano, porém aprimorando seu texto a cada trimestre e aproximando-se mais da análise dos textos propostos nas aulas de LP.

No primeiro filme, *O Conde de Monte Cristo*, o aluno já demonstrou uma estrutura de texto diferenciada da maioria dos colegas. A tarefa para essa turma era imaginar-se um crítico de cinema que trabalhava na redação de um jornal, que tinha assistido ao filme na pré-estréia, e que deveria fazer a crítica do filme para os leitores antes da estréia.

Aluno C: texto 1 (1º trimestre): texto híbrido: resumo e paráfrase

O "*Conde de Monte Cristo*" que estréia neste fim de semana em Porto Alegre conta a história de um rapaz que ao ser preso injustamente foi separado de sua noiva seu nome era Edmond Dantes.

Esse filme relata as injustiças que ocorrem na parte da justiça antigamente até os dias, com uma pessoa inocente sendo presa por um crime que não cometeu. Como sempre os mais poderosos podem tudo fazer com os mais fracos.

Isso é uma coisa que não pode acontecer mas como Edmond Dantes fez nos devemos levantar nossa cabeça e provar a nossa inocência e jamais desistir.

Vejo nessa redação uma melhor estrutura na escrita em relação às dos outros textos analisados. O texto contém o resumo no primeiro parágrafo e a paráfrase no segundo e terceiro parágrafos. Os parágrafos parafraseados comentam o filme e apresentam uma visão crítica, porém essa visão é atrelada às expressões de senso-comum como "os mais poderosos podem tudo fazer com os mais fracos". Há nessa redação um deslocamento mínimo e por isso foi considerada paráfrase.

A redação também possui problemas de pontuação e de acentuação (nos/nós), saliento, ainda, que faltam expressões para complementar melhor o texto

(até os dias ‘de hoje’). Apesar da falta do título, possui três parágrafos (que poderiam ser bem mais desenvolvidos) que apresentam o entendimento do aluno na construção do texto: introdução – situar o leitor sobre o que irá ser lido; desenvolvimento – expor as idéias do texto; conclusão – o fechamento do texto. O aluno dá a entender que assimilou essas estruturas porque assim construiu seu texto. Embora os parágrafos estejam extremamente sucintos, percebo que o aluno captou o tema do filme e fez uma relação com as injustiças que acontecem no mundo fora da ficção.

As redações do segundo trimestre do *aluno C* também apresentaram a estrutura de textos híbridos. No segundo trimestre foi solicitado aos alunos que realizassem uma análise do filme “Netto perde sua alma”, de Tabajara Ruas. O filme havia sido selecionado anteriormente à Semana Farroupilha, e a orientação pedagógica havia proposto aos professores que realizassem trabalhos relacionados à cultura gaúcha. Assistimos ao filme e comentamos em sala de aula as primeiras impressões que ele nos causou, bem como a qualidade da obra em relação à narrativa e à fotografia. Os alunos que participavam dos grupos de CTGs expuseram suas opiniões, explicando aspectos da cultura gaúcha, e mostrando o gaúcho como um homem de luta, de palavra. Fiquei ouvindo atentamente a opinião dos alunos, organizando a discussão para que um respeitasse a fala do outro. Nesse contexto precisei ler as redações elaboradas por eles de acordo com o conhecimento que traziam do universo do gaúcho, atentando para a leitura de mundo desses alunos, pois o filme era complexo para muitos que ali estavam assistindo.

O *aluno C*, no 2º trimestre, melhora a qualidade de texto híbrido que produz como noto no texto a seguir:

Aluno C: 2º trimestre: texto híbrido: paráfrase e criação

Análise do filme: “Netto perde sua alma”

O filme “Netto perde sua alma” retrata o campo de batalhas em que virou o Rio Grande do Sul durante a guerra dos Farrapos.

O diretor Tabajara Ruas destaca no filme principalmente a crueldade que não acabou junto com a guerra. Até os dias de hoje pessoas são abordadas em suas casas por pessoas supostamente bem intencionadas, e acabam sendo roubadas ou até mesmo mortos.

O medo que se gerou no coração daquelas mulheres ao ver aqueles homens em sua fazenda, é o mesmo medo que famílias de bem sentem ao terem que sair a noite ou de ter que abrir as portas de suas casas para um estranho entrar.

A guerra nada mais é do o retrato da violência em nosso país nos dias de hoje. Pessoas de bem em sua casa com medo dos bandidos que na rua estão soltos.

Nessa redação a estrutura (forma do texto) segue as normas estabelecidas, visto que os espaços necessários entre as margens e os parágrafos, a presença do título, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão mais estruturados. Há uma maior variação de forma e conteúdo, uma menor dependência contextual (com exceção do trecho *O medo que se gerou no coração daquelas mulheres...*) e um maior domínio do léxico ao utilizar expressões como: *retrata, abordadas, supostamente, intencionadas, gerou, retrato da violência*.

O aluno também estabelece uma outra relação para a guerra que o filme apresenta, comparando a Guerra dos Farrapos com a violência que sofremos no cotidiano. A violência de hoje é uma guerra, sem dúvida, e o aluno faz essa associação comparando os diferentes medos que se interligam através dos tempos, e é nesse momento que ele cria algo novo no texto ao atualizá-lo com a realidade em que vivemos, embora necessite contextualizar melhor essa idéia. Esse aluno, desde o primeiro texto, e na seqüência dos trabalhos realizados em sala de aula, foi mostrando a marca de sua expressividade. Um aluno que iniciou o ano com um olhar para o texto conectado ao olhar da professora, agora estava começando, na escrita, a desenvolver a sua personalidade e a sua voz. Embora considerando a afirmativa de Sant'Anna (1991, p.29) que diz que a paráfrase é um discurso sem voz, pois ao invés de se expressar apenas fala o que o outro já disse, vemos, no texto do *aluno C* que essa voz foi tomando consciência de si, se apropriando do texto, e passou a entender que o texto era seu e não da professora, o que o fez perder o medo de expressar suas idéias.

Aqui percebo um texto híbrido por mesclar a paráfrase com a criação, na visão de um adolescente de treze anos. O aluno parafraseia no 1º parágrafo e no início do 2º ao reafirmar e adaptar os ingredientes do texto original conformando seu sentido, segundo Sant'Anna (1991, p.41), e cria ao comparar aquela realidade da guerra com a guerra do cotidiano em que vivemos. É como se não houvesse

diferença entre o tempo histórico passado e o atual, pois faltou situar na introdução que o texto irá comparar o tempo passado com o atual e, na conclusão, fazer um fechamento do que foi apresentado anteriormente. No entanto, mesmo com os problemas estruturais que o texto apresenta, a idéia de analisar começa a se organizar.

O último exemplo de texto híbrido do *aluno C* que mostro é sobre o filme *Os Filhos do Paraíso* de Majidi Majid no terceiro trimestre. Nessa redação, percebo a evolução da escrita do aluno. Embora ele situe seu texto na categoria texto híbrido, até o final do ano há uma evolução no nível desses textos e um aprimoramento na escrita.

Aluno C: texto híbrido: paráfrase e criação

Análise de "Filhos do Paraíso"

Em "Filhos do Paraíso" - Majidi Majidi faz uma demonstração das desigualdades que há no mundo até os dias de hoje, através daquela família pobre que sofria uma realidade triste no Irã.

A humildade e a simplicidade daquele casal de irmãos, Majidi mostra que o respeito, o amor e a cumplicidade de irmão um com o outro, pode transformar um grande problema em um simples contratempo.

A emoção que é passada através daquelas crianças ao invés de estarem brincando, aproveitando sua juventude, ao contrário disso faziam o trabalho doméstico para sua mãe.

Mas o filme comoveu a todos no final com a tristeza do menino ao não conseguir recuperar o sapato de sua irmã, sem saber ele, que os dois iriam ganhar calçados novos. O mais interessante foi que o final de "Filhos do Paraíso" não foi dado com o final da fita Majidi Majidi deixou o final do filme a critério da imaginação de cada um. Quer dizer "Filhos do Paraíso" teve um final diferente para cada espectador que o viu.

O aluno analisa o filme, apontando a situação sócio-econômica em que a família se encontra, o contraste entre a realidade dos ricos e dos pobres, num texto que mescla paráfrase e criação. Identifico a paráfrase quando as cenas são descritas e segundo Meserani (op. cit.) quando:

(...) ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples

tradução literal. Neste tipo de paráfrase o texto se desdobra e se expande em novos significados (p.108).

No texto analisado, podemos afirmar que o *aluno C* apresenta novos significados quando percebe a desigualdade social e a solidariedade, ou quando utiliza um vocabulário mais elaborado que foge ao uso diário desses alunos, como desigualdade/ humildade / simplicidade/ contratempo/ espectador, bem como na percepção da possibilidade de outro final para o filme: um final de acordo com o olhar de cada espectador. Devido a esses fatores é que percebo esse texto como híbrido, mas num estágio mais avançado do que o dos textos anteriores, pois há a organização dos parágrafos e o encadeamento das idéias. É a leitura de um menino de treze anos que já tem outro olhar para o seu entorno, talvez por isso apresente outra qualidade de textos.

Os textos híbridos que surgiram ao longo do ano letivo mantiveram a estrutura apresentada nesses exemplos, uma vez que eram textos que mesclavam paráfrase e criação, porém com diferentes estágios entre eles, uns com mais problemas morfológicos, semânticos e sintáticos do que outros, como no caso do *aluno A*, e outros textos mais estruturados. É possível afirmar que esses problemas vêm acelerando com o uso da Internet e de mensagens no celular.

3.1.3 A Criação

Para Meserani (2002, p.120), o vocábulo **criação**, devido ao seu significado abrangente, costuma ser usado, por exemplo, para referir aos produtos que se destacam entre outros que foram criados. Em relação aos filmes, entendo que o conceito se aplica quando a produção se destaca entre outras por sua originalidade, e capacidade de surpreender o telespectador (por exemplo, *21 gramas* de Alejandro Inárritu) já no que se refere às obras literárias considero criativas e também originais, as que se sobrepõem à média, se distanciam do que é comum, trivial e rotineiro (como exemplo cito *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar). No entanto, Meserani (op.cit.) destaca que:

Expressões como “criador”, “criação” e “criatividade” vivem carregadas de equívocos, de ambigüidades e de dúvidas. Convivem com crenças

milenarios, com mitos e resíduos míticos arraigados no senso comum e com modismos da diluição científica recente, que remonta aos anos 50. Para precisar as expressões e seus significados é necessário – sobretudo nas operações didáticas – examinar com clareza três fontes das quais vêm crenças e conceitos: os pensamentos mítico, vulgar e científico (2002, p.120).

Dessa forma, o *pensamento mítico* diz que “os criadores eram entidades sobrenaturais, deuses ou demônios, autores da própria origem de todas as coisas, do universo” (2002, p.120-121). É neles que se concentravam os protótipos modelares para as réplicas humanas e assim o homem não cria, apenas copia. Já o *pensamento vulgar* ou *senso comum* atua desnaturalizando o criador, pois esse não é mais um deus ou demônio, porque passa a ser um homem extraordinário e, de acordo com esse pensamento, só são percebidas as suas grandes obras, as grandes descobertas ou invenções. Essa ontologia hiperbólica não percebe os processos de criação que estão em uma dimensão menor e que mantêm a criatividade envolta em um mistério. A criação se dá pela “inspiração”, expressão que, até hoje, possui resíduos míticos e forte aceitação escolar. Em relação ao *pensamento científico*, Meserani (op.cit.) resgata as pesquisas pioneiras de Guilford sobre a psicologia da criatividade que diz que:

A grande contribuição da ciência foi descobrir que a criatividade é decorrente do “pensamento divergente” e que este pensamento é parte da estrutura humana, normal e geral. Todo homem, assim é potencialmente criativo(...). Começa-se, então com essa finalidade a falar em educação criativa, contraposta à tradicional, reprodutiva (2002, p.122).

Meserani (op.cit.) destaca a importância de conceituar a criação textual uma vez que, nos dias de hoje, os professores estão se convencendo de que além de textos reprodutivos e parafrásticos faz-se necessário trabalhar a redação criativa. O autor explica que nos três pensamentos que definem o processo de criação – ou seja, o mítico, o vulgar e o científico – devemos considerar criativo o *novo*, o *original*. E, diante desses critérios da definição do processo de criação, cabe ao professor operacionalizar também a sua avaliação, já que nos dias de hoje se faz necessário o ensino da redação criativa.

Segundo Meserani (op.cit.), os alunos de tanto ouvir e reproduzir nos cadernos a aula, automaticamente, adquirem esse esquema como modelo e, assim, dificilmente, conseguem escapar, nas suas produções textuais, do lugar-comum,

produzindo dessa forma, o que o autor denomina de “discurso vazio”. O autor mostra como exemplo a paródia de Millôr sobre a redação na sala de aula e a classifica como um texto “degradado em definições tautológicas que procuram se expandir para preencher o vazio” (2002, p.134).

Os manuais de redação ligados à retórica clássica se prendem aos esquemas e não são, de acordo com o autor, muito diferentes das aulas expositivas tradicionais. Há uma necessidade do sistema escolar de impedir que o pensamento se solte, pois esse pode gerar um caos destruidor. Portanto aconselhava-se ‘ao redator a “pensar antes de escrever”, prescrevia-se não deixar o “pensamento solto”, “desordenado”, mas fazê-lo dentro de tópicos, de esquemas. E o autor aponta que:

Não é a presença de modelos e de esquemas o que constrange a criatividade. O texto é sempre codificado pelos modelos, que podem servir, inclusive, como um *background* negativo. Esquemas podem ser úteis para nortear a criação, desde que não sufoquem os seus caminhos “a disposição interna do que tem a dizer”, conforme ressalva Mattoso Câmara. O que constrange a criação é a *modelagem*, a *imposição de um ou alguns modelos* que acabam se tornando tão redundantes quanto as expressões de lugar-comum (2002, p.136).

O autor observa que no lado oposto da modelagem há uma outra crença dentro do processo de criação na sala de aula: o *espontaneísmo*. Esse modelo acredita que tudo está na imaginação daquele que cria e por isso confunde a metodologia e a liberação do pensamento com o próprio processo como um todo. Conclui o autor que seja qual for o paradigma para avaliar a redação o que interessa é encontrar as diferenças, isso porque se as semelhanças revelam reproduções e paráfrases, a diferença aponta a criação.

O autor conceitua o texto criativo como aquele em que o aluno não fica atrelado apenas ao que assistiu, mas elabora seu texto estabelecendo referências com o mundo, enriquece-o com exemplos, faz comparações e é capaz de contextualizá-lo com a realidade que o cerca, deixar sua marca e seu estilo de ler e pensar o mundo. Isso é o que observo nas redações dos alunos, por isso passo a considerá-las criativas, como nos exemplos a seguir:

Aluno A: texto 3

O que fazer em caso de incêndio?

A princípio deixar queimar! O filme me passou a impressão de que havia uma disputa entre os conservadores de direita e os Anarquistas de esquerda.

Mensagem que mostra a revolta dos jovens contra o sistema capitalista. Isto me faz refletir, sobre o sistema político de meu país que, esconde mascaradamente a situação de nossa pátria.

Se resolvessemos fazer uma revolta e mostrar uma nova sociedade sem governo, será que mundaria algo? Eu ganharia uma parte melhor do bolo ou não sei, mas digo que se os jovens tivessem uma visão melhor e o povo não se iludisse com promeças, talvez nossa nação crescasse e com esse crescimento evoluiria.

Haveria boas condições e teria uma boa parte desse bolo, para todos. Mas para que isso aconteça teremos que saber fazer nossas escolhas!

Esse filme, assistido no terceiro trimestre, foi complexo para a maioria, embora todos tenham gostado do enredo, dos atores, da música. A tarefa era analisar conforme o entendimento de cada um. Os textos, na sua maioria, foram contrários ao movimento anarquista que foi relacionado ao terrorismo. Nessa turma, o único texto que apresentou uma leitura mais coerente, organizada e, para minha surpresa, crítica foi esse texto do *aluno A*. Os outros tiveram que refazer não só organizando os problemas estruturais do texto como também a clareza e a lógica no encadeamento das idéias.

Aqui o *aluno A* não foi somente crítico, mas também criativo. Ele analisa a conjuntura política direita e esquerda (década de oitenta); o sistema capitalista; as condições do sistema político do seu país que estão envolvidas em uma máscara; questiona o que fazer e se fizer “será que muda?”; aponta com criticidade que talvez a fatia do bolo fosse mais bem dividida se os jovens, portanto o novo tivesse uma visão da realidade, e fizesse melhor as suas escolhas.

Essa redação, apesar dos problemas de ortografia, acentuação e pontuação, apresenta alguns dos critérios que Maria Thereza Fraga Rocco aponta como sendo criatividade, tais como a “presença de linguagem original e criativa, verificada através de achados formais, surpresa e/ou suspense” (Rocco *apud* Meserani, 2002, p.137). Esse aluno extrapolou as expectativas em relação ao que era esperado pela idade, e pela falta de um aprofundamento sobre o tema: anarquismo. O filme foi selecionado por mim por se tratar de uma comédia, pois ao final do ano sempre costumo apresentar esse gênero. Na seleção dos filmes finais também estavam *Parente é serpente*, de Mario Monicelli, *O Sentido da Vida*, do grupo Monty Phyton, entre outros. Ao retomar os textos anteriores produzidos pelo *aluno A*, pude

perceber que este havia captado a idéia de análise e agora o seu texto também tinha voz.

A análise do *aluno B* sobre o filme “*Abril Despedaçado*”, de Walter Salles, assistido no 3º trimestre, também surpreendeu pela leitura de imagens que o aluno começou a perceber.

Aluno B: texto 3

Abril Despedaçado

O filme é um longa-metragem que narra a vida de uma família pobre, quase miserável, que possui um pedaço de chão e este é seu único sustento, pois nele é plantada a cana-de-açúcar que após se transformara em rapa-duras que são vendidas na cidadezinha mais próxima dali. Esta família vive em um leito de morte, uma prisão, que em lugar de muralhas possui uma cerca de madeira.

A fotografia do filme gira em torno da vida e da morte, da simplicidade e da ganância, tudo isso sem fugir do cotidiano de miséria e da trilha sonora que apesar de possuir momentos alegres e inquietantes é sempre melancólica e silenciosa.

“Abril Despedaçado” possui cenas emotivas de muito impacto para os espectadores brasileiros que estão acomodados com filmes de ação e aventura de Hollywood e CIA., o mais próximo que se chega desses gêneros é no desenredo, que tudo acaba bem.

Após assistirmos a esse filme, as únicas colocações que fiz foi que escrevessem – entre outras coisas que eles quisessem relatar – sobre as imagens, a cor do filme, a música e a fotografia caso elas lhes dissessem algo. Nada mais comentei, e eles realizaram suas redações para que depois que eu as devolvesse, apresentasse a minha leitura sobre o filme. Percebo essa redação como uma redação criativa, pois o aluno extrapola em alguns parágrafos e surpreendeu-me com as revelações que o filme lhe provocou. A frase: “Esta família vive em um leito de morte, uma prisão, que em lugar de muralhas possui uma cerca de madeira” causou-me um impacto ao lê-la. Aqui no 3º trimestre já começavam a surgir leituras de imagens e leituras significativas dessas imagens.

Conhecendo a realidade deles, um pouco das suas expectativas e perspectivas, o texto surpreendeu-me pela leitura profunda de acordo com sua idade e pela maturidade da crítica de *Abril Despedaçado* feita por esse aluno. A expressão “desenredo”, deslocada do termo convencional (desfecho), permite com esse mais

interpretações, pois é pensamento solto, aparentemente desordenado o que no meu entender configura-se como um pouco do caos criador. Esse processo segue na contramão do modelo de língua e de escrita que a escola impõe no cotidiano desses alunos, e a intenção primeira do meu trabalho com a LP é provocar essa escrita inicial: “O português são dois: o outro mistério”, conforme poetizava Drummond. É na busca desses dois que a escola deve estar atenta, pois um não anula o outro e os dois se enriquecem. Do mesmo aluno, no trabalho intitulado “Mala Literária”, considere muito interessante a leitura que ele faz da crônica “Guerra de Bosta” de Kledir Ramil:

Aluno B: texto 4

Tipo Assim

Kledir Ramil

RBS Publicações

Guerra de Bosta

Guerra de Bosta

Em “Guerra de Bosta”, Kledir descreve uma brincadeira gaúcha muito divertida e limpinha (posso afirmar porque já ganhei uma), ruim é perder ou feder, tanto faz.

Essa brincadeira, além da diversão, proporciona uma limpeza de espírito, e um encardimento de roupa (como diria minha mãe), é uma sensação tão boa que na hora você nem se lembra da sujeira. Eu só não acredito nessa história que essa brincadeira é uma lição de vida, pois não é jogando merda nos problemas que se encontra a solução para os problemas do dia-a-dia.

É interessante observar que ele contextualiza a brincadeira com o seu cotidiano e não esconde a sua opinião. De certa forma, o aluno enriquece sua leitura conversando com o autor ao discordar da opinião deste com relação à brincadeira. Considero essa atitude como uma autonomia do leitor, que iniciou o ano reproduzindo, com os parágrafos desconectados, mas que buscou e apresenta agora sua marca de escrita, através de seu olhar de leitor.

Nessa tarefa de ler e classificar esses textos ao longo do ano letivo e com a avaliação trimestral – processo esse que considero extremamente complexo, pois implica em dizer quanto “vale” o trabalho de cada aluno –, julgo importante as considerações de Meserani (2002) quanto à tarefa de leitura e classificação das redações:

No trabalho cansativo de ler “pilhas” de redações, a leitura acaba se tornando automatizada, “insensível”, pelas repetições de textos semelhantes entre si e à aula. Quando um se diferencia, mostra-se original, é logo destacado. Como a semelhança mais assídua é a redundância de modelos e o lugar-comum, ambos servem de fundo para se perceber e estabelecer diferenças e, com base nisso, a criatividade da redação. É verdade que isso ocorre também com textos que se diferenciam pelo fracasso, pelos erros e inadequações (2002, p.136).

Esse cuidado ao ler e diferenciar as características presentes no texto do aluno, além de ser uma tarefa árdua, também é difícil de termos a clareza imediata e não confundir um texto bem elaborado, porém parafrástico, do texto criativo. Aqui tenho que levar em consideração diversos fatores como a formação lingüística do aluno e suas carências do conhecimento sintático, semântico e estilístico, pois esses são saberes que certamente aprimoram e qualificam um texto; o receio de escrever, o mal-estar, oriundo do medo e da incerteza na hora da escrita, que eles têm com relação ao expor no papel suas idéias; a desvalorização de si, a baixa auto-estima que já está introjetada: “prof eu não sei ler (quando a atividade é de leitura em voz alta), prof eu não sei escrever, o português assim desse jeito tendo que *ficá* na escrita esse eu não sei!”. Esses são alguns dos problemas com os quais me deparo todos os anos, poucos são os alunos que chegam mais resolvidos em relação a esses fatores e que chegam às séries finais com uma escrita mais elaborada.

3.1.4 Leitura criativa: o desenho como linguagem

Conforme citei anteriormente, busquei outras alternativas para trabalhar com a LP, lançando mão do cinema, com seu texto imagético, para retornar ao texto literário sem desmerecer nenhum dos textos. Minha surpresa com o desenvolvimento desse trabalho tem sido as leituras que alguns dos alunos realizam no início do ano letivo e a forma como concluem ao final do ano. Exponho nessa seção alguns dos trabalhos de alunos que não sabiam como analisar, ou o quê analisar no filme.

Muitos alunos através dos desenhos e da arte souberam se expressar. Após essa atividade eles fazem o retorno à escrita, pois, ao explicar aquilo que foi

desenhado, os alunos expõem a significação daquelas imagens ou daqueles textos. Portanto, a partir dos traços eles sempre retornam à escrita.

Eis aqui os trabalhos dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental da E.E.E.Médio Areal:

Desenho 1: filme: *Parente é Serpente* (Mario Monicelli)

O aluno apresentou seu desenho para a turma explicando que o filme havia lhe dado a seguinte idéia: “o filme é de um cineasta italiano, é feito na Itália e fala sobre o povo italiano. A Itália é uma grande produtora de vinhos, portanto vejo a árvore genealógica dessa família dentro de um cacho de uvas. Desse cacho somente uma única uva presta e dará um bom vinho, as outras são uvas estragadas. Essa uva é o menino”.

Essas constatações do aluno referem-se ao neto que reconheceu as atrocidades dos pais e dos tios com os avós assassinados pelos próprios parentes. Em sua leitura, desenhou ao fundo as cores da bandeira da Itália, o cacho de uvas e dessas uvas a única que prestou foi o neto que iria produzir um bom “vinho”. Considero essa leitura criativa, crítica e original. Após desenhar facilitou para ele a construção do texto.

Desenho 2: filme: *Drácula de Bram Stoker* (Francis Ford Coppola)

A aluna desenha um Drácula poderoso que domina a noite, ao invés da figura angelical e protetora de Cristo. Drácula é o que tem mais poder, é sedutor, ele observa e controla tanto os que moram nos castelos como os que residem nas aldeias. Os castelos estão em minoria no desenho em relação à aldeia dos camponeses. Segundo a aluna isso era para demonstrar o poder que exercia a minoria privilegiada da época representada pela nobreza, sobre a maioria representada pelos aldeões.

Ao apresentar a leitura de seu desenho, a aluna explicou que não ficou bem como ela desejava, pois o ideal seria um Drácula forte e poderoso, mas também sofredor. Percebi a criatividade no seu desenho e na sua fala, pois não são todos que concebem Drácula como sofredor, principalmente, os alunos presos aos conceitos religiosos. E também a associação que ela fez com a disciplina de história ao demonstrar a diferença de poder entre a elite da época e os camponeses.

Desenho 3: filme: *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles)

O aluno desenha um Deus entristecido, dividido, penalizado tanto com os ricos como com os pobres. Abaixo do Cristo estão as imagens que permearam o filme: o jovem armado e a galinha. Embora *Cidade de Deus* seja apenas o nome de uma favela no Rio de Janeiro, o aluno priorizou em seu desenho, ao invés da imagem dessa favela, a imagem de um Deus desolado, descrente e entristecido com o homem. Esse aluno repetiu o ano, pois não conseguiu alcançar média nas disciplinas de geografia, história, e português pelo pânico de ter que escrever e por se negar a fazê-lo. Falei que era possível entregar as análises desenhadas e que sentaríamos juntos para que ele explicasse seus desenhos (na tentativa de trabalhar a oralidade), no entanto ele não aceitou. Para esse aluno a escola só iria servir até a 8ª série, pois o pai necessitava de seu auxílio com a charrete (frete) e com o serviço de jardinagem.

Desenho 4: documentário: *Terra para Rose* (Tetê Moraes)

Ao analisar o filme os alunos desenharam o mapa do Brasil e apresentam o processo de Reforma Agrária no país: o latifundiário “deitado eternamente em berço esplêndido” dominando o litoral brasileiro, com os pés apoiados numa poltrona com a imagem da bandeira do Brasil. Os pés do latifundiário estão em cima da faixa *Ordem e Progresso*, que segundo eles determina quem dá as ordens e o tipo de progresso que podemos ter no país. Enquanto que os sem-terra são sutilmente cercados na extremidade norte, para assim iniciar a sua expulsão não só das terras, mas também do país. Nesse caso apontam para as relações de força: muitos sem-terra derrotados por um único latifundiário; e as proporções de terras que lhes cabem: muitos amontoados e cercados num pequeno pedaço de terra, enquanto o outro está esparramado em sua rede, quase que dominando o litoral brasileiro.

Os desenhos foram explicados para a turma na apresentação da Mostra Integrada que a escola realiza todos os anos. Nesse evento formam-se grupos de 5 a 7 alunos em cada turma e eles têm que escolher um tema e apresentá-lo oralmente e por escrito para os professores e para a comunidade. A criatividade é vista através da criticidade, do sarcasmo e da ironia em relação aos símbolos da Pátria, como o Hino e a Bandeira Nacional, denunciando a quem esses símbolos

servem e as posições já previamente determinadas que ocupam os sem-terra e o latifundiário.

Definidas as categorias que, segundo Meserani (2002), apresentam o desenvolvimento do processo de escrita na escola, observo que, com relação ao trabalho que desenvolvo, num primeiro momento, há a cópia ou reprodução do filme assistido; após a turma começa a desenvolver um texto semelhante ao que presenciou, utilizando-se de seu vocabulário sem, no entanto, desvincular-se do texto original, apenas parafraseando-o; e, por fim, há os que conseguem desenvolver um texto tendo uma paráfrase criativa, ou os que conseguem ir mais além, que serão os que produzem um texto original, “original eficaz” (MESERANI, 2002, p. 138).

Assim é realizado ao longo do ano meu trabalho com a LP. Tarefa que realizo com estudo dos textos, com preparo das aulas e com o prazer de buscar sempre algo novo, diferente, pois não me contento com repetição de tarefas, de leituras, de oficinas, de filmes, de músicas nem mesmo entre as turmas costumo repetir as atividades, na maioria das vezes. Minha inquietação é constante, por isso muitas vezes eles questionam o que eu trouxe para a aula. Através do texto lúdico ou não, questionamos o que ele tem a nos dizer e vamos escrever sobre a forma que lemos o mundo.

Passo, então, às considerações finais desse trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... tenho na cabeça algumas opções para o país, todas utópicas, como, por exemplo, um intenso investimento em educação. Com uma advertência: educação não é ensino. Quando se pensa em educação no Brasil, só se pensa em sala de aula, em ensinar os afluentes do Amazonas, os pronomes oblíquos, as capitais da Europa. Não pode ser só isso. É preciso a educação integral, aquela em que o aluno come, toma banho, aprende a escovar os dentes e tudo o mais na escola. Os professores passam dever de casa. Metade dos estudantes não tem casa para fazer o tal dever. É preciso que as crianças aprendam a ter uma visão do mundo, do próximo, da cidadania. O Brasil está muito longe dessa educação, preferindo gastar rios de dinheiro com o ensino, que, sozinho, não leva ninguém para a frente”.

(Carlos Heitor Cony)

Ao término de mais um ano letivo, e especialmente em relação ao ano de 2006 em que procurei refletir sobre meu trabalho como professora de LP da rede pública, chega o momento da avaliação. Pensar e repensar o meu trabalho tomando como referência as produções dos meus alunos, as quais foram estudadas com base nas categorias propostas por Meserani, e voltar a ler mais uma vez as colocações que cada um deles fez a meu respeito leva-me a novas inquietações sobre os processos de leitura e escrita dos alunos. Essas inquietações tornaram-se, a partir desse estudo, mais claras e definidas, principalmente, ao retomar as questões que nortearam essa pesquisa.

O meu trabalho com a LP em sala de aula buscou verificar se as propostas de leituras diversificadas (filmes, livros) ampliavam a leitura de mundo do aluno e despertavam o senso crítico e criativo do aluno, passando a desenvolver textos classificados por Meserani (op. cit.) como criativos. Em relação a esse fato, pude constatar que houve uma mudança significativa, pois o número de alunos que reproduzia textos, nas duas turmas, foi reduzido e houve um aumento dos textos nas categorias híbridos e criação. São as provocações, os estranhamentos com os

diversos textos trabalhados ao longo do ano que indicam a construção de um processo de escrita do aluno. Movimentos esses que lhes permitem sair do estágio de meros reprodutores de texto e passar a escrever os resumos um pouco mais estruturados, chegando à produção de textos híbridos ou até mesmo à criação.

Cabe ressaltar que apesar dessas mudanças, no que diz respeito à evolução da escrita do aluno, quanto à norma culta da língua, o avanço é mínimo. Dessa forma, constatei com esse estudo que, para um aprimoramento mais significativo dos aspectos lingüísticos relacionados à escrita, será necessário um trabalho mais sistemático voltado à forma do texto no decorrer do ano letivo, pois os objetivos desejados, com as tarefas de leitura e escrita, não são alcançados em seu todo.

Embora o acesso à língua culta tenha sido proporcionado ao longo do ano nas leituras e nas explicações sobre regras de acentuação, de pontuação, da ortografia, da crase, de uso dos porquês, quando os textos foram devolvidos aos alunos, não apresentaram modificações significativas quanto a esses aspectos. Angustio-me com o estágio de escrita e leitura em que chegam as turmas de 8ª série e percebo que as leituras e as tarefas que proponho a cada trimestre não são ainda suficientes para elevar o nível de conhecimento dos alunos sobre a LP na sua forma escrita. Segundo as observações de Azevedo (2007) isto ocorre porque:

Na verdade, tínhamos a “certeza”, agora desfeita, que somente expondo os alunos a exercícios de escrita criativa e à leitura que eles adquiririam “todas” as especificidades da língua escrita, tanto no seu aspecto macroestrutural, como também naqueles mais particulares. A pesquisa realizada nos mostrou que estávamos equivocados em relação à tal posição uma vez que para que possamos aprimorar o máximo a produção escrita dos alunos, se faz necessário trabalhar, igualmente, com os três grandes eixos da língua materna: escrita, leitura e explicitação gramatical (2007, p. 168).

Em relação às leituras dos textos e dos filmes realizadas pelos alunos, pude observar que a vontade de ler livros e de ver filmes é despertada em alguns grupos (relatam que foram ao Cine Art ou ao Capitólio assistir a um filme no final de semana). A maioria começa a valorizar o filme legendado, posição diferente daquela verificada no início do ano letivo quando só queriam assistir a filmes dublados. Pude observar também que há um aumento significativo da participação em sala de aula, pois os alunos não temem falar sobre o que lêem ou vêem, compartilhando assim suas opiniões com o grande grupo. Os filmes, antes colocados como difíceis, por serem em línguas que causavam estranhamento (espanhol, italiano, iraniano,

alemão), são agora aplaudidos por eles de pé, como pude observar ao final de *Valentin* (Alejandro Agresti); de *Cinema Paradiso* (Guiseppe Tornatore); de *Onde fica a casa de meu amigo?* (Abbas Kiarostami); e de *O que fazer em caso de incêndio?* (Gregor Schwitzler). Foi emocionante assistir às reações da turma ao final desses filmes.

No final do ano de 2005, na última reunião do ano letivo, o professor de português do ensino médio comentou que meus ex-alunos, na sua maioria, embora chegassem no 1º ano ainda com defasagem dos conteúdos gramaticais, eram questionadores, possuíam um referencial de leitura mais aprimorado, conheciam alguns autores de literatura e cineastas importantes e compreendiam as estruturas, que caracterizam a redação escolar (introdução, desenvolvimento, conclusão, margens, parágrafos). Segundo a opinião desse colega, isso já era fruto de meu trabalho. Sei que o ideal seria que esses conhecimentos se somassem à qualidade da escrita nos seus aspectos formais: sintáticos, morfológicos e semânticos. Porém, não é o que ocorre, infelizmente. O tempo é curto e o trabalho com a língua necessita ter continuidade, pois para quem se dedica à escrita nunca, há sempre o que descobrir e aprender.

O que traz satisfação nessa tarefa é que eles perdem o medo de escrever, de opinar, sentem prazer de ler e ver filmes. É um recomeço de uma relação com a leitura e a escrita que eles haviam perdido ou que sequer haviam experimentado. Alguns se tornam leitores e passam a buscar a biblioteca mais vezes. A bibliotecária comenta: “Professora, seus alunos (e também os ex-alunos) andam retirando livros. Estiveram por aqui, mas nós não temos aquele autor que a senhora lê em sala de aula, então eles levaram outros livros” – diz ela, ao referir-se ao escritor Ferréz (2000). É comum, os ex-alunos, desejarem ler o livro novamente e até solicitarem que eu avise quando vou começar a ler *Capão Pecado* (Ferréz, 2000) com as oitavas pois eles querem voltar à aula para reler o texto.

Esse vínculo é resultado da relação que mantenho com eles ao longo do ano. Por isso é comum, mesmo depois que deixaram de ser meus alunos, continuarem a me procurar na escola. Assim trocamos idéias sobre os filmes, e eles indicam filmes como para minha surpresa: *Corra Lola Corra*, *Irreversível*, por exemplo, falamos sobre músicas de diferentes estilos que surgiram e eles perguntam se eu já conheço o “rap da hora” que os Piratas de Rua estão dançando.

Telefonam para minha residência para saber como estou, dizem que sentem saudades das nossas aulas-encontros e sugerem novas leituras. Levam para sala de aula os diários, as poesias, os textos que eles viram na Internet e que perceberam que tinha a ver comigo para que eu leia e dê retorno. Avisam pelo orkut aos outros colegas e ex-colegas que o projeto de cinema¹⁰ da escola Areal “já está na roda” e que a professora convida todos a participarem.

Atualmente (2007), tenho em torno de 22 alunos assistindo aos filmes no turno inverso e cinco são ex-alunos. O projeto aborda filmes da década de 50 (*Juventude Transviada*, Nicholas Ray); 60 (*Hair*, Milos Forman); 70 (*Zuzu Angel*, Sérgio Resende); 80 (*Cazuza*, Sandra Werneck); 90 (*Uma Onda no ar*, Helvécio Raton e *Elephant*, Gus Van Sant); Século XXI (*Seja o que Deus quiser*, Murilo Salles). Ao final do projeto, os alunos farão uma dissertação sobre a forma como os cineastas “lêem” os jovens ao longo dessas décadas, será solicitado também que abordem os movimentos históricos e políticos nos quais a juventude está inserida.

Observo que meu trabalho com a LP, apesar das dificuldades detectadas, consegue trazer satisfação e um retorno dos alunos que se dispõem a crescer. Porém, muitas vezes nós, professores, realizamos solitários a tarefa de refletir sobre o papel da educação e do educador, cada um de nós isolado em suas angústias. A escola pública, com as determinações impostas pelo mercado neo-liberal, está em processo de “extinção”. As regras do mercado globalizado não incluem os excluídos das escolas públicas. Sabemos que as cotas, o PROUNI, apesar de já serem realidade, são migalhas diante da extensa quantidade de alunos que deveria concluir não só o ensino fundamental ou médio, mas ter acesso à universidade se assim o desejassem. Não é o que ocorre.

Enquanto isso, os alunos das escolas particulares têm um acesso maior à qualidade de ensino, pois não faltam professores (portanto, os conteúdos, mesmo que trabalhados de forma tradicional, não se dispersam); os alunos têm acesso diário aos recursos que a disciplina de Educação Física proporciona, bem como a escolinhas esportivas no turno inverso; têm acesso às salas de informática; às aulas extras de reforço para a recuperação paralela (professores pagos com hora extra); à biblioteca que não se encontra com as portas fechadas como muitas das bibliotecas

¹⁰ O projeto “Cinema na Escola” teve seu início no ano de 2005. No princípio compareciam entre 5 a 8 alunos em média. Atualmente, comparecem de 15 a 22 alunos e, conforme a propaganda feita pelos alunos do filme entre as turmas, ou no orkut, aumenta a audiência na sala de vídeo da escola.

estaduais, em virtude da economia dos gastos públicos propostos pela atual governadora. Enfim, há uma série de condições que levam à constatação de que a escola pública corre o risco de ser substituída pelo ensino à distância. Se isso ocorrer, poucos serão os que terão acesso ao conhecimento nesse século medieval¹¹ de elitização dos saberes.

Penso que ao educador cabe a tarefa de educar. Educar **na** cidadania, como disse o professor da Escola da Ponte (Portugal) José Pacheco, no Encontro do Poder Escolar¹² de 2006 e isso implica em toda a escola agir com cidadania **sempre**, e não apenas educar para o futuro. É preciso educar na construção do presente, no cotidiano das relações, das tarefas e do compromisso de cada educador. Educar para **não** ler textos como aquele de uma aluna da 8ª série que em 2006 escreveu: “eu falava para minha mãe, que eu nunca ia aprender e que eu era burra” (apêndice), ao descrever os seus processos iniciais de leitura e escrita. Em muitos casos é a negligência do educador que permite que fatos como esses ocorram. Educar, também, para não ler redações em que o aluno denuncia o preconceito que sofre no seu dia a dia:

E outro dos grandes problemas enfrentados hoje é o racismo que nós negros sofremos em qualquer país ou local onde estejamos sempre tem alguém que não gosta de seu jeito, seu costume e por isso sempre penso vou estudar para estar em um cargo na minha vida alto para que ao menos sejamos mais respeitados e reconhecidos perante a sociedade, porque ultimamente muitos pobres não tem condições de fazer uma faculdade. E os pais quase sempre estão ausentes dos filhos e por esse motivo que depois o filho é traficante ou algo mais, as vezes penso se cada um de nós ajudassemos um pouco poderia mudar tanto o crime, quanto o racismo em nosso país (apêndice).

O texto é profundo e o compreendemos bem, apesar dos problemas lingüísticos. Os adolescentes, quando percebem que o professor age com sinceridade, expõem facilmente sua forma de ler o mundo, como podemos observar nesse excerto de redação de um aluno que sentia o preconceito, era tímido e que, ao final do ano letivo, começou a realizar a leitura de si. Por isso penso que é necessário o professor estar atento ao nível de leitura e de escrita em que cada um

¹¹ Século XXI assemelha-se ao século medieval, pois o acesso às melhores instituições de ensino e ao conhecimento, na atualidade, concentra-se nas mãos de poucos, como na Idade Média em que o acesso às grandes obras e ao conhecimento pertencia à elite do clero e da nobreza.

¹² O Encontro do Poder Escolar ocorre anualmente, na cidade de Pelotas. Em 2006 ocorreu de 18 a 21 de julho.

se encontra para ir selecionando não só as atividades, mas também detectando as dificuldades num universo extremamente heterogêneo que exige de nós professores uma redobrada atenção para que não alimentemos ainda mais a exclusão.

Para que os processos de desenvolvimento da escrita ocorram na sala de aula de LP nada melhor do que a literatura, o filme, a música que falam por si só. Depois, cabe ao aluno desenvolver sua escrita, escrita-jorro, que muitas vezes começa sem obedecer à pontuação, ou sem usar os conectores da língua, como observo nos textos em que eles se sentiram provocados. Assim, o aluno que antes não produzia mais do que um parágrafo tem na sua frente uma página de texto. À provocação que o filme, a poesia, a música, o livro causam no aluno, cabe ao professor a tarefa de apresentar a norma culta sem ferir as falas cotidianas desses jovens, sem desrespeitar seus pontos de vista sobre os temas apresentados. É preciso não deixá-los fugir da escrita primeira, mantê-la, refazendo o texto, usando-a como um guia para não perder o percurso. Dessa escrita o aluno não se desfaz, ela serve para que ele entenda o que disse, o que queria dizer, como pensa o tema, de que forma se organizou inicialmente, o que mais pode ser extraído dessa escrita, e como o aluno percebe o seu processo de escrita.

É necessário que essas vivências que envolvem o cotidiano da escola estejam presentes na hora de escolher os textos, os temas, as tarefas e na hora de avaliar. Estar atento às colocações coerentes que chegam até nós como o excerto da entrevista do escritor Cony, no início desse capítulo, à revista *Cult* em que o autor apresenta algumas das diferenças entre educação e ensino e afirma que é necessário as crianças terem, também, “uma visão de mundo, do próximo e da cidadania”. Acredito que serão esses aspectos que irão dar condições para que se possa pensar uma outra sociedade, quem sabe menos violenta, mais ética. Complemento as colocações de Cony com a visão de Paulo Freire que, em *Pedagogia da Autonomia*, diz:

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (2003, p.98).

Entendo que há duas escolhas a fazer em sala de aula: ou reproduzimos a ideologia dominante ou a desmascaramos. Escolhas que são feitas a partir do que somos, do modo como lemos o mundo a nossa volta e terão de ser coerentes com a nossa prática. As críticas de Cony somadas às constatações de Freire apontam caminhos a serem perseguidos. Caminhos que exigem “uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”, conforme expõe Freire (2003, p.102). Esses caminhos conduziram-me à busca, ao questionamento do que está ou não preestabelecido pela educação, pelo sistema de governo, pela cultura. Posso afirmar que, apesar de todas as dificuldades, minha definição é coerente com a decisão e a ruptura que propõe Freire. Romper com conteúdos desatualizados, sem significação para o cotidiano do aluno. Romper com o marasmo da escola: trazer material, construir tarefas que movimentem a sala de aula (mala literária, reciclagem, filmes, música, saídas para o cinema), convidar os colegas a trabalharmos juntos na leitura de livros e filmes. Romper com o que não acrescenta e nos é imposto a cada novo governo.

A história nos coloca ao longo de nossa existência diante de fatos e temos que definir, tomar posição, decidir, romper e fazer escolhas. Os alunos na nossa escola muitas vezes mostram as escolhas que querem para aquele momento. Eles também nos chamam para outro tipo de aula, de discussão, de aprendizagens. Essa provocação vem deles todo instante. Resta saber a postura pela qual vamos optar: *reproduzir* ou *desmascarar*. São nessas aprendizagens que nós, professores, transitamos e nossa intervenção determina alguns dos processos que ocorrem na sociedade, inclusive o voto, que durante 4 anos determina outras intervenções...

A arte nos ensina a ler o entorno, como canta o grupo de música Madredeus:

“Se uma guitarra trina
nas mãos de um bom tocador
a própria guitarra ensina a tocar seja quem for...”

A guitarra é o instrumento para o tocador desenvolver seu canto, que será encantador ou não, conforme o vínculo e a aprendizagem que se constrói nesse processo. Os dois são necessários para que a melodia seja bela, tenha harmonia e encante outros que a escutarem. É essa melodia contagiante que busco construir no

cotidiano da sala de aula. Em alguns momentos sou a guitarra e os alunos o tocador, ou ao contrário eles são a guitarra e eu sou o tocador. Nesse processo delicado, porém dedicado ao estudo, construímos e compartilhamos saberes na busca de um *som* que pelo menos harmonize um pouco mais esse nosso cotidiano...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura Comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1990.
- ANDRADE, Mário. **Amar verbo intransitivo**. 16. ed., Belo Horizonte: Villa Rica, s/d.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AZEVEDO, Cristiane dos Santos. **Escrita Criativa em Sala de Aula do EJA – Efeitos Sobre a Produção Textual dos Alunos**. Pelotas, 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Ed. Record.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed., São Paulo: Cultrix, 1996.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1994.
- CHOMSKY, Noam. **O que o tio Sam realmente quer**. Brasília: UNB, 1996.
- CONY, Carlos Heitor. “O pessimista sem cura ainda ri do mundo”. In: **Revista Cult**, São Paulo, Ano 9, março 2006, p. 7-11.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 26. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- GORKI, Maximo. **Como aprendi a escrever**. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10. ed., São Paulo: Pontes, 1992.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos *et alii*. **Fazer Universidade Uma Proposta Metodológica**. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso. **Novo Manual de Português**. 17. ed., São Paulo: Globo, 1991.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

NEVES, Iara Bitencourt *et alii*. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase e CIA**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VAN DIJK, Talmy. **La ciência Del texto: um enfoque interdiciplinario**. Barcelona/ Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.

TARDY, Michel. **O Professor e as Imagens**. São Paulo: Cultrix, 1976.

FILMOGRAFIA

BABENCO, Hector. **Carandiru**. Columbia.

COPPOLA, Francis Ford. **Drácula de Bram Stocker**.

ESCOREL, Eduardo. **Lição de Amor**.

FERREIRA, Bibi. **Sete Minutos**.

SCHWITZLER, Gregor. **O que fazer em caso de incêndio?**

FURTADO, Jorge. **Houve uma vez dois verões**. 2003, Columbia.

GIORGETTI, Ugo. **Sábado**. 1995, Europa.

MAJID , Majid. **Filhos do Paraíso**. 1998, Paris Vídeo.

MEIRELLES, Fernando. **Cidade de Deus**. 2003, Imagem Filmes.

MONICELLI, Mario. **Parente é serpente**.

MORAES, Tetê. **Terra para Rose**.

RATTON, Helvécio. **Uma onda no ar**. 2002, Imagem Filmes.

REYNOLDS, Kevin. **O Conde de Monte Cristo**.

SALLES, Walter. **Abril Despedaçado**.

SOUZA, Beto e RUAS, Tabajara. **Netto perde sua alma**.

TORNATORE, Guiseppe. **Cinema Paradiso**. 1990, Les Films Arianes.

APÊNDICES

ANEXOS