

## Multileitura, Letramento Crítico e Formação de Leitores de Cinema <sup>1</sup>

Beatriz AVILA VASCONCELOS<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaguá, PR

### Resumo

Saber ler, imersos que estamos em um universo de múltiplas semioses, exige que avancemos nossas práticas interpretativas para além do texto verbal. Cotidianamente deparamo-nos com textos em diferentes linguagens (verbal, visual, sonora) que só podem dialogar com o receptor que esteja familiarizado com elas, com seus contextos de enunciação. Assim, o “professor de leitura”, mais especificamente (mas não só) o professor de língua materna, deve ter intenso contato com textos em linguagens diversas. Esta questão será aqui tratada nos limites de uma linguagem específica: a do cinema, tomando-se como sujeitos de investigação alunos de Letras e seu repertório de experiências cinematográficas, com o fim planejar práticas que os levem a ampliar sua sensibilidade estética e sua visão crítica, preparando-os para o trabalho com multiletramentos na escola, com ênfase no cinema.

**Palavras-Chave:** cinema; formação de leitores; formação de professores; multiletramentos; Estética da Recepção.

### Multiletramentos e a formação do espectador crítico de cinema

O presente trabalho apresenta uma reflexão embrionária acerca da problemática e das bases epistemológicas que sustentam meu projeto de pesquisa intitulado “Leitura, Dialogia e Recepção em Textos Cinematográficos”, voltado à reflexão sobre o papel do receptor na produção dos sentidos e à criação de experiências formativas com o cinema. O público específico de investigação e com o qual são propostas as experiências são alunas e alunos do curso de Letras da Unespar – Campus de Paranaguá, futuros professores de língua portuguesa e de literatura, interessando-nos ter como ponto de partida para o trabalho desenvolvido o seu horizonte de expectativas, tal como definido no contexto das discussões da Estética da Recepção.

Há muito o cinema vem sendo utilizado em sala de aula como recurso didático, porém, em grande parte dos casos, sem que o professor possua uma formação adequada para trabalhar com as obras fílmicas e intermediar a relação de seus alunos com elas,

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no DT 1 – Jornalismo do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul realizado de 26 a 28 de maio de 2016.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da Unespar – Campus de Paranaguá, email: [beatriz.vasconcelos@unespar.edu.br](mailto:beatriz.vasconcelos@unespar.edu.br)

levando-os a ampliarem sua sensibilidade estética e seus potenciais interpretativos. Partindo da constatação desta lacuna na formação docente, este trabalho visa a discutir caminhos possíveis de formação do futuro professor de língua materna que o permitam um trabalho de leitura crítica do cinema, tomando-o como texto multimodal, que exige de seus espectadores-leitores uma experiência interpretativa para muito além do verbal. Apoiada no conceito de multiletramento, surgido nas últimas décadas no campo dos estudos linguísticos e literários para ampliar a ideia de letramento para além da linguagem verbal, bem como no aporte teórico da Estética da Recepção, espero contribuir para o debate acerca da necessidade do professor de língua materna se familiarizar com textos em múltiplas linguagens, e mais especificamente com os do cinema, em primeiro lugar para ampliar seu próprio repertório estético, sua sensibilidade artística e sua visão crítica e, em seguida, para melhor capacitá-lo a conduzir um trabalho de letramento crítico e múltiplo junto a seus alunos.

Com vistas a realizar uma experiência investigativa neste sentido, elegi meu próprio local de trabalho - o curso de Letras da Unespar – Campus de Paranaguá - como campo de pesquisa. Assim, meu objetivo é primeiramente delinear o campo de experiências com o cinema entre os alunos deste curso, fazendo um levantamento sobre o seu repertório fílmico, seus juízos de valor sobre o bom e o mau filme e suas práticas de contato com o cinema. Trata-se, assim, de buscar mapear aspectos do "horizonte de expectativas", no sentido definido por Jauss (1994), de estudantes de Letras no que se refere à arte cinematográfica, com vistas a reunir subsídios para o planejamento de práticas de formação do leitor crítico de cinema a serem desenvolvidas com alunos do curso de Letras e de outras licenciaturas.

As práticas de contato e de formação com outras linguagens artísticas para além da verbal são absolutamente necessárias à ampliação da sensibilidade estética do sujeito, de sua visão crítica e de sua própria inserção no mundo, e, no caso ainda dos estudantes de Letras, à sua preparação para o trabalho com os multiletramentos na escola, no caso, com ênfase no cinema. Na definição de Roxane Rojo,

"...‘multiletramento’ significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido. Assim, desenvolver o multiletramento é ter o aprendizado ampliado para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita." (ROJO, 2012, p. 31).

Isto requer também avanços na formação de professores, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa, com vistas a poder explorar essas diversas modalidades de linguagem em sala de aula, ampliando as habilidades de leitura de seus alunos para além dos textos verbais (Dionísio 2006).

A necessidade de se ampliar a ideia de letramento para além da linguagem verbal corresponde às demandas do mundo contemporâneo que é eminentemente um mundo da imagem. Assim, transitar neste mundo sem uma prática reflexiva sobre os sentidos produzidos pelas imagens - entre elas as do cinema - é algo tão ou mais precário quanto habitá-lo sem saber ler e escrever. Esta realidade de múltiplas semioses em que vivemos impôs, deste modo, a necessidade de ampliarmos a noção de letramento, necessidade que foi incorporada mesmo em discursos e documentos oficiais da educação básica. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, por exemplo, propugnam que o aluno, ao longo de sua formação na disciplina Língua Portuguesa, deve:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; (BRASIL, 2004 p. 32)

No entanto, sabidamente, estes discursos em prol das práticas de multiletramento não se materializaram em grande escala na realidade cotidiana da sala de aula. Diante da precariedade material das escolas públicas, dificilmente o professor percebe condições para lidar com outros meios de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de leitura e de expressão de seus alunos, além do livro didático, do caderno e do lápis.

Porém, maior ainda que esta barreira material erige-se a enorme barreira do despreparo do professor para compreender e interagir com outras mídias e, sobretudo, com outras linguagens, a fim de incorporá-las em sua prática docente. Não obstante os discursos de exortação a que os professores se abram para a lida com a multiplicidade de linguagens com as quais temos que ter familiaridade para nos movermos no mundo contemporâneo, quase não se vê nas capacitações docentes e muito menos nas licenciaturas o lugar dado para a formação de um professor multiletrado, que tenha condições de mediar a ampliação das habilidades de seus alunos para ler criticamente (interpretar) ou produzir em universos de linguagem para além do puramente verbal. Estimula-se o professor a trabalhar em sala com gêneros como as canções, com textos midiáticos multimodais, com HQs, animes, a "levar o cinema para a sala de aula". Mas onde está previsto nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, a preparação necessária ao professor para que realize isso? Comumente as tentativas de se inserir nas grades curriculares qualquer conteúdo menos canônico com relação ao currículo tradicional da área, sofre bastante resistência por parte dos próprios departamentos de Letras e mesmo outros projetos que abrem as portas para esta migração de alunos e professores de Letras para outras áreas do conhecimento, notadamente para as artes, não é possível via de regra sem muita luta e uma

argumentação poderosa, sugerindo retoricamente que a causa ainda é compreendida como precária e, no limite, injustificável.

No que diz respeito especificamente ao cinema, sabidamente, a maioria dos educadores não possui uma formação nem mesmo uma experiência cinematográfica que lhes permita fazer um trabalho minimamente satisfatório com este tipo de linguagem e de mídia em sala de aula. Normalmente o que se vê é uma prática utilitária de filmes, quando muito, com o filme servindo de pretexto para tematizar questões que poderiam ser tematizadas de outro modo. O cinema permanece como mera ferramenta de apoio às atividades da disciplina, e não há espaço nenhum para a sedimentação de uma *experiência* - no sentido pensado por Larrosa (2002) - do cinema. Se o que se quer é de fato criar um espaço para a construção de uma real experiência, de uma relação subjetiva e autêntica com as obras cinematográficas e o desenvolvimento de uma prática mesmo de fruição e de leitura crítica dos filmes, não é possível pensar uma formação para o cinema reduzida ao conceito de uma mera instrução formal, com a uma série de conteúdos a serem aprendidos como parte de um curriculum. Assim como não se formam leitores literários sem a adesão dos sujeitos ao desejo de experimentar as obras, de fruí-las e conhecê-las mais a fundo, não se formam espectadores-leitores sem as mesmas condições.

Segundo Duarte e outros (2004) o conhecimento do leitor crítico de cinema não seria um “conhecimento de tipo escolar, formal e sistematizado, mas do desenvolvimento de um modo de ver que implica imersão naquele universo, fruição e adoção de critérios de apreciação e avaliação da qualidade” (p.47). É preciso, assim, reunir subsídios para se pensar e experimentar, em uma etapa futura, processos formativos que levem a esse “desenvolvimento de um modo de ver” de que fala Duarte a partir da imersão no universo da arte cinematográfica, com vistas a formar um leitor crítico de cinema e um leitor do mundo, em sentido amplo.

É preciso igualmente, reiterando a proposta de Duarte Júnior para uma educação dos sentidos, criar condições para uma educação voltada ao sensível (para além do intelectual), uma educação que privilegie não apenas o conhecimento formal das artes, mas o conhecimento do indivíduo em relação com elas, enquanto subjetividade. Segundo Duarte Júnior, a educação dos sentidos seria

[...] dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos [...] (DUARTE JÚNIOR, 1998, p.15)

Neste sentido seria preciso promover uma experiência do cinema, um relacionamento crítico com os modos de ver que o filme pode provocar, uma prática de ver filmes que eduque, mas não no sentido conteudístico do termo, e sim que nos eduque a “ver” (as imagens, as realidades), a ler, a ampliar a sua própria consciência sobre os

sentidos que se constroem na interação entre o espectador e o filme, compreendendo-os como sentidos historicamente construídos mas se materializando individualmente no sujeito. Ismail Xavier explicita melhor o que este cinema que educa pode significar:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008, p.15)

Pensar em uma educação multiletrada a professores em formação é pensar formas de provocá-los ao contato constante com outras linguagens, com outros campos de significação, além do verbal, preparando-os tanto para interagir reflexiva e sensivelmente no universo de semioses em que estão imersos quanto para responder, enquanto professores, à necessidade dos multiletramentos na escola.

### **Dialogia e o papel do receptor no processo de leitura do texto cinematográfico**

Uma pesquisa que se erige na interface entre estudos do cinema e estudos da linguagem deve, antes de tudo, partir da constatação de que o cinema é uma linguagem. Isto implica em determinar sob que concepção de linguagem ele deverá ser compreendido. Normalmente, nos estudos mais clássicos acerca da linguagem cinematográfica são os seus aspectos estruturais normalmente os mais explorados (cf. Martin 2013; Bordwell 2013), porém, na perspectiva do trabalho aqui proposto o filme é considerado como enunciado, tomando-se como referência a concepção enunciativa e interacionista de linguagem tal como formulada originalmente por Mikhail Bakhtin (2003), como uma realização concreta que envolve formas, condições específicas de produção do discurso e interlocutores historicamente constituídos. Enquanto enunciado, o sentido de uma obra materializa-se não a partir da mera estruturação formal da obra, mas na interação que o espectador-intelocutor estabelece com ela, na sua dialogia. Importa assim, nesta perspectiva, levar em conta a relação que o espectador (interlocutor) estabelece com a obra, o modo como a recebe e como reconstrói, a partir de suas próprias referências, o projeto de sentido da obra. Assim, nesta perspectiva dialógica, o interlocutor assume papel de destaque na construção dos sentidos.

Valorizando igualmente o papel do receptor no processo de significação de textos midiáticos, Martín-Barbero (1995) dá enfoque a uma proposta de trabalho com a linguagem calcada na observação de como se configuram as identidades culturais, levando em conta os sentidos diferenciados que se estabelecem entre produtores e receptores das mensagens midiáticas. Não haveria recepção passiva, mas uma busca permanente de ressignificação, por parte do espectador/leitor em relação às mensagens veiculadas pela mídia. Esclarece o

autor: “A recepção não é apenas uma *etapa* do processo de comunicação. É um *lugar* novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação” (1995, p.39). Assim, os estudos de recepção na contemporaneidade começam a levar em consideração as características socioculturais dos indivíduos que atuam no papel de espectadores, tais como: grau de instrução, classe social, profissão, faixa etária, gênero, dentre outras, percebendo que os receptores não se apresentam como recipientes vazios na relação com os emissores, com os meios e com as mensagens veiculadas.

Isto posto, torna-se necessário antes de qualquer outra iniciativa, conhecer o perfil etnológico, bem como o universo de experiências dos espectadores sujeitos de nosso estudo - alunos do curso de Letras da Unespar - Campus de Paranaguá - com a arte cinematográfica, conhecer suas práticas de ver filmes, suas preferências, seu repertório e suas projeções acerca do que o cinema pode ou deve oferecer enquanto experiência. O levantamento destes dados está em fase de preparação, e contará com o auxílio de duas bolsistas de iniciação científica, devendo o processo de levantamento e análise dos dados ser realizado entre agosto de 2016 julho de 2017.

No âmbito deste artigo detenho-me, porém, unicamente à discussão das bases epistemológicas que sustentam este trabalho de campo, bases estas que estão assentadas sobretudo nos estudos da chamada Estética da Recepção, desenvolvidos na década de 70 inicialmente por Hans Robert Jauss (1979; 1994) e Wolfgang Iser (1996;1999) , e, no Brasil, pensada em termos didáticos por Bordini e Aguiar (1993), que falam em um Método Receptional para formação de leitores literários, também utilizado neste projeto como referência para se pensar as questões da formação leitor de cinema.

A perspectiva da Estética da Recepção coloca o receptor (leitor, espectador) como o ponto a partir do qual se deve começar a discussão acerca do "valor" da obra, sendo este valor problematizado a partir do histórico de leituras feitas de uma obra e da relação dialógica entre a obra e seus receptores, a partir de condições de leitura distintas e em períodos distintos de sua história. Para Jauss a distância entre as expectativas do leitor e a realização da leitura da obra é denominada por Jauss de “distância estética” e determina “o caráter artístico de uma obra literária” (Jauss, 1994, p. 31). O autor destaca o saber prévio do leitor, ou o que ele chamou de seu horizonte de expectativas e que o leva a reagir de forma individual diante da leitura, forma esta determinada pelo contexto sócio-cultural e histórico no qual este leitor se insere. A obra apresentada dialoga com as experiências que o leitor possui e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (Jauss, 1994, p.28).

Nesta perspectiva, um processo formativo do leitor não deve prescindir de uma consideração de seu horizonte de expectativas, isto é, do ponto a partir do qual será a ele possível relacionar-se com a obra. O trabalho de letramento crítico do espectador cinematográfico – ou do leitor de cinema, como estou preferindo chamar – implica, sob esta

perspectiva, um conhecimento do "horizonte de expectativas" do receptor, tal como definido por Jauss (1994), para que se possa compreender o universo dos sujeitos da pesquisa enquanto espectadores de cinema, fazendo uma ideia mais concreta de seus referenciais estéticos, de seus conhecimentos prévios, de suas práticas, de suas condições materiais, de suas formações ideológicas e de suas projeções. Trata-se de um esforço de conhecimento prévio das condições nas quais será necessário trabalhar para promover um trabalho formativo consistente que caminhe das condições de leitura possíveis ao receptor em direção à ampliação deste horizonte para formar um leitor crítico de cinema.

### **Considerações finais**

Nestes meus primeiros tateamentos em busca de uma base epistemológica para fundamentar um futuro trabalho de formação de leitores críticos de cinema entre alunos de Letras, futuros professores de língua materna, posso identificar dois eixos centrais que servem como guia à reflexão. O primeiro eixo, do qual depende o segundo, é a ideia de que a formação do espectador crítico de cinema pode ser pensada em similaridade com a formação do leitor literário, a partir de questões próximas e aportes teóricos comuns. Neste viés, a própria prática de ver filmes é tomada essencialmente como uma prática de leitura, prática interpretativa por excelência, que depende das inferências possíveis de serem feitas pelo leitor-espectador a partir de seu repertório estético e filosófico, de seus conhecimentos de mundo e da relação com a própria subjetividade. Tomada como leitura, a experiência do espectador com o cinema tem como fundamento central o próprio leitor e as condições que se materializam nele para a recepção da obra.

Assim, evitando um aporte essencialista sobre o valor estético da obra, esta ideia de formação não afirma a noção de um repertório filmico a ser conhecido por seu valor canônico, por sua condição de clássico ou por seu prestígio enquanto cinema de arte, mas promove a aproximação a estes e outros repertórios a partir da relação do próprio espectador com a obra fílica, dos reconhecimentos e estranhamentos que o contato com estas obras podem lhe provocar e do próprio desejo de ir além de seus próprios paradigmas. Em uma dimensão pedagógica, trata-se de esboçar uma proposta de formação leitores de cinema que privilegie o receptor e parta do diálogo crítico com seu próprio horizonte de expectativas (Jauss 1993), com seus pontos de conforto, com seus referenciais e com sua vontade ou recusa de ir além. Trata-se, nesta perspectiva receptiva, de abrir espaço para que os espectadores-leitores negociem criticamente com seus referenciais e possam por-se em diálogo com eles a partir do contato com novas obras e da construção de novas percepções,

não apenas do próprio cinema, mas de si mesmos, constituindo-se mais amplamente como sujeitos críticos e leitores do mundo.

O segundo eixo, ancorado no anterior, gira em torno do conceito de multiletramento, isto é, da ideia de que é preciso capacitar-se, ou melhor, letrar-se, para dar conta de textos que nos exigem cada vez mais a familiaridade com diferentes linguagens. Estamos imersos em um universo de semioses múltiplas, diante do qual estamos como que diante de uma esfinge. Ou o deciframos – isto é, ou o interpretamos e construímos os seus sentidos criticamente - ou somos devorados por ele, seja ficando à margem dele, seja sendo deglutidos por sentidos aos quais simplesmente aderimos, sem qualquer autonomia crítica, sem qualquer atividade subjetiva livre. Saber ler, e saber ler multiplamente, é assim um princípio de garantia da liberdade do indivíduo perante o saberes e poderes do mundo, perante as linguagens, perante os sentidos. E ensinar a multi-ler também é ensinar o caminho para esta liberdade e autonomia. Nada mais desejável, portanto, que todos, e especialmente os professores de leitura, possam se qualificar para trilhar este caminho, seja por via do cinema, seja por via de qualquer outra linguagem humana.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2.a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**. Campinas, Unicamp, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília, 2004.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A.M. et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papyrus, 1998.

DUARTE, Rosália e outros. Produção de sentidos e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Editora Annablume, 2004.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1

------. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2



JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor** - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

----- . **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber por experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/ Fev/Mar/Abr 2002.

MARTIN, Michel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: **Sujeito o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Revista Educação e Realidade**, 33/1, jan./jun. 2008, p. 13-20.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.