

Dagoberto Buim Arena

# APRENDER A LER, APRENDER A VER

FILMES LEGENDADOS EM ESCOLAS

# **Aprender a ler, Aprender a ver**

**Filmes legendados em escolas**



**Pedro & João**  
editores

**Apoio:**

Núcleo de Ensino/PROGRAD/UNESP

**Dagoberto Buim Arena**

**Aprender a ler,  
Aprender a ver**

**Filmes legendados em escolas**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Dagoberto Buim Arena**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

---

Dagoberto Buim Arena

**Aprender a ler, aprender a ver filmes legendados em escolas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 100p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-265-0779-7 [Impresso]**

**978-65-265-0780-3 [Digital]**

1. Leitura 2. Legendas. 3. Cinema 4. Alfabetização. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Os professores devem proteger-se e também proteger os seus alunos dos efeitos de programas e testes que podem convencê-los de que ler é algo sem sentido, sofrido e inútil, ao invés de ser algo satisfatório, útil e frequentemente divertido. (Smith, 1999, p. 139)



## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>Metamorfoses da escrita</b>	<b>15</b>
<b>Os filmes</b>	<b>35</b>
<b>O mágico de oz</b>	<b>37</b>
<b>A vida é bela</b>	<b>57</b>
<b>Heidi</b>	<b>85</b>
<b>Conclusão</b>	<b>97</b>
<b>Referências</b>	<b>99</b>



## INTRODUÇÃO

Desde há muitos anos, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP financia iniciativas de extensão e de pesquisa abrigadas em um projeto amplo – o Núcleo de Ensino — destinado a estreitar vínculos entre universidade e escolas públicas. Desde os primeiros anos da primeira década deste século, temos, minhas alunas bolsistas no curso de Pedagogia e eu, desenvolvido ações em escolas municipais em Marília, interior de São Paulo, onde há uma unidade da UNESP. Um dos projetos mais ousados no campo do ensino dos atos de ler no processo de alfabetização e anos posteriores foi o de propor sessões de cinema com filmes legendados, projetados nas telas de televisores com DVDs. A seleção dos filmes e o modo de exibição obedeciam a alguns critérios: protagonistas crianças; boa qualidade do ponto de vista estético; trama com dramas sociais e culturais com crianças de outros países; e, sobretudo, com o áudio original e legendas em português brasileiro.

Na contramão do costume escolar que projeta filmes ingênuos e dublados, o desafio para nós era a criação de necessidade, entre os alunos, de ler legendas, e a constatação da impossibilidade, durante a sessão, de substituir o ato de ler pelo ato de pronunciar. A permanência por poucos segundos da legenda na tela poderia, pouco a pouco, dar lugar à elaboração do conceito do que seria essencialmente o ato de ler e o de ler legendas, especificamente.

Há sempre os cuidados e a necessidade de recuperação de experiências e de vivências das crianças para que elas se encontrem com os sentidos da película e que tenham a sua realimentação feita pelo educador com informações necessárias para a apreciação do desenrolar da trama.

Frequentemente recebo um reparo e uma pergunta em relação a essa proposta de ensino: As crianças não sabem ler, como vão ler legendas? Nem os adultos sabem ler legendas! A minha resposta, tal como a pergunta, não traz novidades: aprender a ler legendas é aprender a ler, e ler legendas é um dos gêneros que exigem o silêncio próprio do ato de ler. Essa conduta colide com as situações escolares que fazem do ato de ler a produção de murmúrios e vozerios desnecessários.

Não há como ignorar as queixas dos professores a respeito do mau desempenho dos alunos do ensino fundamental em escolas públicas em relação ao ato de ler, quando esse ato é concebido como negociação de sentidos entre crianças e autores pelos textos. Circunscrevo a minha afirmação à instância da escola pública e da escola estadual ou municipal paulista, especificamente, porque são as instituições nas quais tenho atuado em ações de pesquisa e de extensão relacionadas com o ensino e com a aprendizagem de atividades com linguagem. Acredito, entretanto, que se trata de queixas de âmbito nacional, principalmente as que se referem aos alunos entre 6 e 10 anos de idade, reveladoras, contraditoriamente, das próprias mazelas das opções metodológicas que não atendem às próprias expectativas dos professores, às da mídia e às das crianças.

A história da leitura, a história dos leitores, a história do permanente desenvolvimento do sistema gráfico, o desenvolvimento das tecnologias e dos suportes de escrita têm iluminado os debates que tocam as situações de leituras e dos leitores, na escola e fora dela. As mais recentes dessas mudanças tecnológicas – a tela do monitor, muito mais ainda a do celular e tudo o que elas espalham diante dos olhos do leitor – inauguraram uma nova era nas relações entre o homem, o texto verbal, as imagens e os atos de ler, agora praticados em frações de segundo por olhos que sacam

pistas, violentam o tempo e reconfiguram o modo de ver, de ler e de pensar.

O tempo para ler concedido aos olhos, reconfigurado pelas tecnologias de escrita ao longo dos séculos, foi, na Idade Média, redimensionado para atender à demanda de um leitor que desejava ler em extensão, com rapidez, silenciosamente e com flexibilidade. Era preciso ler muito, por isso mesmo era necessário ler rapidamente e, para isso, o silêncio era a condição necessária. Essa demanda exigiu a criação das letras minúsculas com traços bem distintivos entre si.

De lá para cá, a escrita transformou-se generosamente para qualificar a impressão de livros, de panfletos, de jornais, de almanaques, de histórias em quadrinhos e de outros tantos gêneros. Do mesmo modo, transformou-se para acompanhar as imagens no cinema não sonoro, com a introdução de títulos, intertítulos e demais táticas, para orientar e contextualizar as ações para o espectador. Transformou-se, também, para atender aos olhos de um leitor ávido por compreender o mundo, ao invadir a tela do cinema, do monitor, da TV, do celular, das caixas de atendimento bancário e outras telas inventadas pela demanda crescente por tecnologias que impulsionam a rapidez das trocas culturais humanas.

Um desses suportes promovidos pelo texto verbal — o da tela do cinema — e por um dos seus gêneros — a legenda — será objeto de análise e de comentários nestas páginas. Para que a empreitada possa ter chances de êxito, será necessário que o leitor me acompanhe em um percurso que, apesar de sinuoso, poderá recolocar o desafio de ler legendas em filmes como objeto de pesquisa acadêmica e como estratégias de enfrentamento da escola em seu combate em favor do domínio da compreensão da linguagem escrita gráfica e semiótica, em conexão muito mais estreita com as imagens, com o ato de ver, do que com as

manifestações acústicas, próprias da cultura oral, um tanto quanto lentas em um mundo veloz de produção e de transmissão de dados, incompreensível para o homem comum.

O percurso por este livro será guiado pela análise de sessões cinematográficas, realizadas em escolas de ensino fundamental, em Marília – SP, com alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, entre 2009 e 2015. A análise dos desdobramentos terá como orientação a hipótese de que essas crianças elevem seu desempenho como leitores e, para isso, ampliem seu universo cultural ao enfrentarem sessões com filmes legendados. Esses filmes não fazem parte de suas experiências como espectadores, nem como leitores de legendas, habituados que estavam a ver e ouvir apenas os dublados.

Algumas perguntas também encaminharam o planejamento e a execução do processo de geração de dados: Os alunos se interessariam por ver filmes legendados? Quais seriam as condutas que demonstrariam e quais os impactos que sentiriam, uma vez que não teriam experiências consolidadas para ler textos em movimento e fugazes como as legendas na tela de um aparelho de TV, em vez de uma tela em uma sala escura de um cinema? Esses alunos conseguiriam estabelecer conexões entre seus conhecimentos, suas práticas de leitura, imagens, sintaxe do cinema, legendas e sinais indicadores de progressão da trama? Como não havia condições logísticas em escolas públicas para levar os alunos a salas de cinema, restava apenas o uso de aparelhos de TV, embora seja reconhecida a perda de qualidade e de características de um filme quando visto em um desses aparelhos, como já apontava Eco (1970, p. 331):

Por isso, a observação feita por um estudioso sobre o fato de que um filme normal, transmitido pela televisão, perde metade de sua eficácia, não deve levar a concluir, como se fez, que, conseqüentemente, a televisão seja

destituída de possibilidades artísticas, mas pelo contrário, que, possuindo cada meio de comunicação suas leis precisas, conexas ao material sobre o qual se trabalha e às técnicas empregadas, a televisão dá péssimos resultados quando se quer transformá-la em veículo de obras pensadas e realizadas para outra destinação.

Mesmo reconhecendo as dificuldades para a leitura de legendas em uma tela pequena, em uma sala iluminada pela luz solar, a despeito das cortinas, não haveria outro modo de proporcionar às crianças a oportunidade de aprender a ver filmes legendados. Das perguntas iniciais, outras poderiam nascer e incomodar qualquer pesquisador, mesmo este que escreve, um espectador adulto entusiasmado por ter aprendido a ver filmes e a ler as legendas quando nem a escola ainda frequentava. Aprender a ler a legenda foi uma ação cultural precedida, em meu caso, por outra mais ampla – a de o cinema me introduzir no mundo da cultura escrita.

Antes do início das sessões, eu e as bolsistas elaborávamos uma lista de filmes com personagens crianças, sem cenas que pudessem agredir a legislação e a cultura do mundo infantil. Para geração dos dados foram utilizados gravação em áudio e protocolos de registro. Ao final de cada projeção, eram comentadas as tramas, situações e as tentativas de ler legendas.

Uma das dificuldades na formação do grupo reside na natureza voluntária da participação. Neste caso, os objetivos eram apresentados para que os alunos pudessem optar ou não pela participação, com autorização expressa dos pais. Para sua participação, os critérios incluíam a possibilidade de retorno à escola em horário diverso do das aulas.

Oferecer a crianças a possibilidade de ver filmes legendados na escola proporciona a elas a oportunidade de trilharem um caminho, entre tantos, de formação

como leitoras que considerem a escrita como uma organização gráfica, em sua relação simultânea com imagens e com áudios, em suporte móvel como são as telas cinematográficas.

Justificadas as razões que motivaram a proposta, serão introduzidas no próximo capítulo as referências teóricas que darão suporte às análises e orientarão o meu olhar, tanto o relacionado ao aspecto histórico de desenvolvimento da escrita, quanto às concepções de ensino dos atos de ler e do ato de ler legendas, um gênero específico. Primeiramente, é preciso um olhar histórico, da linguagem escrita no mundo ocidental, notadamente um recuo até os primeiros séculos da Idade Média, quando o prestígio do latim começou a ser arranhado pelas línguas autóctones.

## METAMORFOSES DA ESCRITA

A formatação da linguagem escrita sempre sofreu modificações em decorrência das criações tecnológicas. A disposição das palavras, das letras, dos sinais, dos espaços e das cores obedecia às possibilidades do suporte em que eram inscritos e as intenções de como e onde fazer circulá-los. A inscrição da legenda e a sua disposição nas telas são uma dessas criações humanas.

Convido o leitor para iniciar comigo um percurso histórico pela organização gráfica do texto verbal, orientada para a percepção pelos olhos, especialmente com destaque para a contribuição do rei Carlos Magno (742-814), que viveu na cidade atualmente chamada Aachen, na Alemanha, na fronteira com a França.

A partir de 768, Carlos Magno tornou-se rei dos francos, habitantes da atual França, e a partir do ano 800 tornou-se imperador, unindo a maior parte da Europa ocidental e central sob seu domínio. Foi o primeiro imperador da Europa depois da queda do Império Romano do Ocidente, ocorrida três séculos antes. O que nos interessa é o seu papel nas inovações que fez promover na linguagem escrita de seu povo, com o conseqüente abandono da organização gráfica da linguagem escrita latina. Essas inovações têm relações com a configuração e leitura de legendas no silêncio do cinema.

Embora, em seu reinado, intelectuais da época tenham incluído pontos e espaços entre as palavras, algumas tentativas anteriores já tinham sido feitas nesse campo. Eram propostas destinadas a facilitar a captação pelos olhos dos traços gráficos da escrita. Na velha Roma, como informa Desbordes (1995, p. 204), havia as indicações de separação entre palavras para facilitar a

percepção do olhar, formatação que seria chamada posteriormente de gramática da legibilidade:

Os latinos conheceram e praticaram a separação de palavras desde as origens (sem dúvida por influência etrusca) até o século II d.C. Essa separação das palavras, evidentemente, não imita um fenômeno do oral, mas preenche o papel demarcativo que preenchem, no oral, os acentos (há, grosso modo, em latim um acento por palavra). Marcada, seja por um ponto, seja por um “branco”, está presente na maioria das inscrições monumentais e é encontrada também nos documentos tipo tabuinhas, papiros, grafitos, de que falta avaliar a proporção. Porém, há exceções, de modo que, se é falso dizer que “os latinos não separavam as palavras”, não se pode absolutamente afirmar que “os latinos separavam as palavras”.

Se as tentativas de separação não eram tão estáveis, séculos depois essa prática começou a se estabilizar. Dois movimentos na área da linguagem escrita, entre os séculos VIII e IX, trouxeram mudanças importantes para a renovação e ampliação dos modos de ler (Fischer, 2006). O primeiro movimento foi o paulatino desuso das declinações no emprego do latim e sua relação com as línguas vernáculas substituída pelas posições fixas dos termos da oração na linguagem escrita. Esse modo de organização promoveu aproximações estreitas nas intenções de separação no alemão, no italiano, no francês e no inglês, ou seja, nas línguas mais faladas no centro cultural europeu, que começavam a ter a escrita como uma linguagem específica, afastada de sua correspondente oral que não tem marcas de separação entre as palavras. O segundo movimento deu-se na organização gráfica, com alterações visuais de letras e o emprego mais frequente de sinais de pontuação, tal como afirma Fischer (2006, p. 147), ao se referir à

relação entre configuração gráfica e condições para a criação do ato de ler em condição de silêncio:

É quase certo que a maior adesão à leitura silenciosa, por volta do século IX, tenha ocorrido como resultado direto do surgimento de uma escrita nova, clara, uniforme e simplificada. Para implementar as urgentes reformas educacionais, Carlos Magno, em 789, também foi responsável pela revisão completa de todos os livros eclesiásticos nos principais centros monásticos da Alemanha, França e do Norte da Itália. Foi o inglês Alcuíno de York — abade de 796 a 804, do mais influente de todos esses centros (San Martin de Tours) — quem supervisionou pessoalmente a criação do que mais tarde seria chamado de “minúscula carolina”. Essa foi a reforma na escrita mais significativa do Ocidente dos últimos dois mil anos.

Com Carlos Magno, os aspectos visuais do sistema de escrita ganharam importância porque a revolução nos modos de ler apoiava-se em movimentos dos olhos e na ação da mente, e, para isso, a forma das letras e as indicações de pontuação importavam muito. Os detalhes importavam e ainda importam, porque por eles a escrita se consagra como sistema endereçado para a reflexão humana pela estrada percorrida pelos olhos, sinalizada por figuras-letras, figuras-caracteres e figuras-palavras. Para entender e validar a importância dos detalhes para o processo de negociação de sentidos pelos olhos, é preciso acompanhar as mudanças promovidas pelo reinado carolíngio, indicadas por Fischer (2006, p. 147):

As letras minúsculas provaram-se muito mais fáceis de serem lidas que as de caligrafias anteriores. Isso deve ser atribuído aos três níveis diferentes de altura: ascendentes (como o b), padrão (m) e descendentes (g). No uso combinado, as minúsculas conferiam uma “silhueta” gráfica a cada palavra, transformando-a em uma unidade reconhecível de imediato, ignorando os componentes

individuais. Diante de uma palavra em letras minúsculas em três níveis, o leitor do século IX não precisava mais desmembrá-la letra por letra: ele logo reconhecia o grupo gráfico independente. Quanto mais ascendentes e descendentes eram padronizadas — e todas as abreviaturas, suspensões e outras marcas estranhas usadas para economizar pergaminho eram eliminadas —, mais fácil se tornava a leitura.

Para o estudo da leitura de legendas em suporte móvel, é preciso render homenagem ao espírito inovador de Carlos Magno e de seus assessores. A letra minúscula e a sua relação com a linha média virtual, com hastes acima e abaixo da linha, facilitavam a percepção pelos olhos dos traços distintivos entre as letras e, desta forma, criavam as condições para maior rapidez do ato de ler em virtude do abandono da pronúncia no processo de negociação de sentidos.

O leitor de seis a dez anos, diante de um filme legendado, deve muito às inovações carolíngias e às práticas culturais de leitura delas decorrentes. No trecho de Fischer (2006), já citado, um detalhe não pode escapar à observação. É a menção a respeito das marcas eliminadas pela tradição do uso do pergaminho como palimpsesto e dos modos utilizados para economizar o couro que serviria de suporte para a escrita. Convém destacar que a tecnologia de raspagem do texto para reaproveitar o pergaminho mantinha relação estreita com a natureza do suporte e com o uso de maiúsculas pelos romanos. A utilização das minúsculas encontraria sua consagração com o papel, depois com a tipografia e, posteriormente, explodiria na tela do cinema, no monitor do computador e nas telas dos celulares.

A palavra pronunciada já não pertencia mais, naqueles tempos, ao mundo da leitura veloz, embora tenha permanecido, incrivelmente, nos programas oficiais da extrema direita brasileira no século XXI. A criança, nestes tempos da terceira década dos anos

2000, não deveria aprender a ler, isto é, aprender a negociar sentidos pelos olhos e pelos sinais distintivos de um sistema gráfico legado pelos copistas do império de Carlos Magno? Por que elas são obrigadas a ler em maiúsculas e ler falando? São perguntas inquietantes para uma época em que a mídia e órgãos oficiais ainda vendem as supostas maravilhas do método fônico. Cabe uma pergunta singela, cuja resposta poderá ser dada pelo próprio leitor: é possível ignorar hoje os avanços tecnológicos da época carolíngia da Alta Idade Média?

Os avanços dessa época que deram aos olhos mais pistas para a negociação de sentidos pelo texto verbal escrito não foram poucos, especificamente os que “dividiram o texto escrito em unidades, facilitando a sua compreensão” (Fischer, 2006, p. 148). Todas essas inovações tinham um claro objetivo: dar ao leitor as pistas visuais necessárias para a compreensão rápida do texto verbal. Quero com isso destacar que o suporte do texto, o leitor e a tecnologia empregada para a inscrição do texto no suporte provocaram mudanças extraordinárias na apresentação do texto escrito e nos atos de ler conquistados pelas gerações posteriores, entre os quais o de ler legendas. Aprender a negociar sentidos entre autor e leitor, rapidamente, é o ponto de chegada e, por essa razão, parece ser necessário ensinar esse ato desde o início, sem a intermediação lenta e dispersante da pronúncia. Para fortalecer minha argumentação a respeito da necessidade de ensinar o ato histórico e cultural de ler, isto é, de negociar sentidos em silêncio, recorro novamente a Fischer (2006, p. 148), quando comenta as questões de natureza histórica:

Toda inovação ortográfica fundamental desde a era carolíngia foi direcionada à organização visual dos alfabetos latino e grego (derivado) libertando cada vez mais o texto da fala. Mas, a partir do século X, foi a separação das palavras, acima de tudo, que concedeu aos olhos a primazia na leitura. A característica visual mais

notável depois da invenção da minúscula no final da era carolíngia foi a separação entre as palavras por meio do espaço em branco deixado antes e depois de cada uma, como as palavras desta página. A inovação deixou a leitura mais solta, como jamais acontecera antes ou aconteceria depois.

Parkes (2002) enfatiza que foram os copistas irlandeses os responsáveis pelas primeiras experiências de segmentação da escrita contínua. Sua intenção era a de isolar partes dos enunciados, umas das outras, com marcas de pontuação, para dar maior legibilidade ao texto:

Eles tornaram mais clara a pontuação introduzindo novas marcas, nas quais o número de símbolos vai aumentando de acordo com a importância da pausa. Desenvolveram também a *littera notabilior*, ou a “letra mais visível”, para dar maior ênfase visual ao início do texto ou da seção. Mais tarde, na Europa continental, os copistas retomaram tal princípio ao incorporar letras características de antigos textos com a finalidade de “exibição”, isto é, para serem usadas como *littera nobiliores* no início de novas *sententiae*, permanecendo o restante do texto escrito em minúsculas (Parkes, 2002, p. 110).

Os intelectuais do entorno de Carlos Magno legaram ao mundo ocidental as bases fundamentais para o ensino das práticas culturais da leitura e para a construção do texto verbal em suportes os mais diversos. Esses suportes, tal como o modo de inscrição do texto, promovem a liberdade do leitor e transformam, incessantemente, o ato de ler. Ler a legenda na tela, em suporte móvel, diferentemente dos fixos utilizados predominantemente entre os séculos VIII e IX d.C., é um ato que solicita a troca rápida de sentidos por meio da percepção dos sinais gráficos, sem murmúrios. Se não fossem as conquistas desse período, seria impossível ler

as legendas que perduram em média três segundos, quando muito, diante dos olhos do espectador de filmes, que se vê, em um, dois ou três segundos, obrigado a lidar com as conexões entre suas experiências, conhecimentos, imagens e alguns traços distintivos de uma ou de outra letra, de uma ou outra palavra.

Como espectadora ou como leitora, a criança movimenta os olhos orientados pela sua mente no processo de troca ou de negociação de sentidos. A partir desta afirmação, outras perguntas se manifestam: Como os olhos veem as imagens? Como os olhos, sem a interposição dos ouvidos, veem o texto gráfico? Os olhos veem a palavra inteira como uma imagem? Ou os olhos veem pistas tomadas das hastes das letras – entre as ascendentes, as descendentes e as médias –, como queriam os monges carolíngios? Para encontrar respostas, recorro a Smith (1989) e a certos aspectos do ato de ler. Esses aspectos referendam o desenvolvimento da tese a ser aqui demonstrada: a de que é possível ensinar crianças a ler legendas de filmes no processo inicial de sua formação, isto é, nos primeiros anos do ensino fundamental. Essas observações se referem às relações entre os olhos e a mente, à identificação de letras, de palavras e de sentidos. A argumentação de Smith (1989) baseia-se na premissa de que a mente manipula os olhos para captar os dados necessários para a compreensão, mas não processa todos os dados vistos, porque isso é desnecessário.

Há um interesse específico em relação ao tempo e à velocidade despendidos pelos olhos e pelo cérebro para processar os dados do texto verbal escrito. Segundo Smith (1989, p. 92): “Se existe uma intensidade suficiente, uma exposição de 50 milésimos de segundo é mais do que adequada para toda a informação que o cérebro pode manusear em qualquer ocasião. [...] Os olhos coletam informações úteis por apenas uma fração de tempo no qual estão abertos”.

Durante a leitura de legendas, o espectador-leitor poderá, durante dois ou três segundos, praticar até doze fixações, com duração de 250 milésimos cada uma (Smith, 1989). Cada fixação capta informações, na velocidade e na abrangência das decisões tomadas pela mente, no limite da finalidade da busca, das experiências que tem o leitor da linguagem e do que já conhece do tema. O leitor pode se apoiar em algumas letras, em algumas palavras ou em uma boa porção de sentido, porque “quando mais sentido as letras fazem – o que significa quanto mais o cérebro é capaz de utilizar a informação não-visual –, mais podemos ver” (Smith, 1989, p. 93).

Há, ainda, outros dados que merecem atenção: a informação coletada não permanece disponível para a mente por mais de dois ou três segundos; a chegada de informações mais recentes apaga as informações anteriores; os olhos funcionam aos saltos em movimentos não lineares para obter a informação solicitada pela mente (Smith, 1989). Ao tentar ler as legendas, o olho do leitor coleta as informações em poucas sacadas para que ele tome decisões, isto é, algo deve ser pensado com elas. Para Smith (1989, p. 101), “o que distingue o leitor fluente daquele menos habilidoso é o número de letras ou palavras, ou a quantidade de significados que podem ser identificados em uma única fixação”. Não se trata, portanto, de fluência como medida de velocidade de pronúncia, mas de possibilidade de negociação de sentidos.

Se a distinção entre leitores mais rápidos e pouco rápidos, e entre leitores de sentidos e os falsos leitores se dá pela apropriação e negociação de sentidos por sinais das letras e palavras, será necessário avançar mais sobre esses três outros aspectos: a identificação de letras, de palavras e de sentido.

Como anúncio prévio da discussão que virá, convém observar que, para Smith (1989, p. 105), “os leitores

fluentes geralmente não confundem **b** e **d** quando leem, mas isto ocorre primariamente porque possuem muitos outros indícios e não necessitam se preocupar com letras individuais”. Ora, se o leitor não vê as letras, nem seus traços, nem os vazios criados por esses traços, o que os olhos então veem que faz a mente tomar decisões que envolvem sentidos?

As descobertas dos assessores de Carlos Magno, especificamente em relação ao traçado das minúsculas e ao uso das maiúsculas, não são menosprezadas atualmente pelo leitor debutante nem pelo leitor avançado. Os traços distintivos e seus detalhes são importantes, mas deixam de ser simplesmente traços por fazerem parte de conjuntos de palavras portadoras de sentido. O traço e o vazio das letras, como partes do todo, também portam sentidos se o leitor souber lidar com eles diante do texto, tanto no suporte fixo quanto no suporte móvel, tal como a projeção de filmes na tela. Os traços e os vazios formam figuras, as letras, que são, para Smith (1989, p. 139), “conglomerados de características que pertencem, talvez, a doze espécies diferentes. O único modo como as letras podem diferir fisicamente umas das outras é na presença ou ausência de cada uma das características”. O foco volta-se para a percepção, contrastante, das características de cada letra, renomeada pela cultura tipográfica como caractere. A mente determina quais são, para ela, as características que distinguem um caractere de outro, e quais podem alterar o sentido da palavra e do enunciado. Embora a escrita carolíngia tenha sido organizada para a percepção dos olhos, não há muita clareza a respeito do que a mente de cada leitor pede que eles vejam. Possivelmente, os olhos veem muitos traços, muitos espaços e muitos sinais, guiados pela intenção do leitor de lidar com os sentidos.

Para avançar um pouco mais neste tema, será necessário discutir o conceito de identificação de

palavras de Smith (1989) que afasta, sob vários e convincentes argumentos, o princípio de que o leitor vê letra por letra, agrupamentos de letras, ou a palavra integral, como um símbolo visual. Ele insiste na percepção de características visuais dos caracteres e das palavras articuladas nos enunciados. Do mesmo modo como os estudos desde o século VIII d.C. procuravam estabelecer traços distintivos entre as letras, há os que procuram apontar esses traços entre palavras: quais seriam essas características? Com a palavra, Smith (1989, p. 149):

Elas obviamente devem incluir as características das letras, uma vez que as palavras são formadas por letras. Os arranjos de sinais gráficos na página impressa, que podem ser lidos como palavras, também podem ser distinguidos como sequência de letras, de modo que ‘as características distintivas’ das letras que constituem uma diferença significativa entre uma configuração e outra devem também ser distintivas das palavras.

Não é preciso que as características das letras, consideradas caracteres, sejam vistas, para que as da palavra sejam também vistas pela mente para sua tomada de decisão: “Esta congruência entre as listas de ‘posição’ e ‘letra’ é inevitável, porque as características distintivas das letras também são características distintivas das palavras, mas isto não quer dizer que as letras devam ser identificadas a fim de que as palavras também o sejam” (Smith, 1989, p. 150). Afirmações como esta causam certa perplexidade entre muitos estudiosos da leitura, principalmente entre os defensores do método fônico ou entre estudiosos da dislexia. Apesar de terem sido escritas pela primeira vez por um psicolinguista nos anos 1950, elas se aproximam do pensamento de pessoas que ajudaram a mudar os rumos das práticas de leitura, como Carlos Magno, no século IX, ou como McLuhan, que na metade do século

XX estilhaçou as análises empobrecedoras e conservadoras a respeito do impacto dos audiovisuais sobre o modo de o homem compreender o mundo. Antes, porém, de fechar os comentários, é preciso verificar outro aspecto: o da identificação de sentido.

A palavra continua com Smith (1989, p. 181-182), porque ele a utiliza com convicção para defender a possibilidade de o leitor ter a intenção de negociar sentidos sem ver as palavras inteiramente, já que:

Uma demonstração de que os leitores empregam o significado e que este os auxilia na identificação de letras ou palavras individuais, em vez de lutarem para identificar as palavras, a fim de obterem o sentido, já foi dada. Estou me referindo à experiência mostrando que, a partir de um simples olhar à linha impressa, o equivalente a cerca de um segundo de leitura, um leitor pode identificar quatro ou cinco palavras, se estas estão em uma seqüência significativa, mas metade desta quantidade, se chegar a isso, se as palavras não estiverem relacionadas umas às outras.

Na tela do filme, tal como já foi aqui descrito, as legendas permanecem expostas durante três segundos em média, ou nem isso. Essa exposição depende da rapidez dos diálogos e da quantidade de palavras que os compõem, dispostas em uma, duas ou três linhas, no máximo. Para que o sentido seja identificado, sem que as palavras isoladamente o sejam, a criança deverá aprender a agregar a seu ato de ler os conhecimentos, as previsões e deverá aprender a articular as imagens e seus significados no enunciado em movimento. Com a afirmação de Smith (1989), é possível concluir que o aluno terá, no máximo, três segundos para atribuir sentido a um conjunto de doze palavras, sem que as veja por inteiro, mas apenas por características que confirmem ou não as previsões de sentido.

As legendas nos filmes de ficção não são como as que aparecem em documentários, com o ritmo de uma narração. São de outra natureza e velocidade porque reproduzem os diálogos entre personagens, ou letras de uma canção, com a adequação necessária para haver coincidência com os movimentos bucais. Se o pequeno leitor não souber negociar sentidos com apoio das previsões e do seu conhecimento em constante reconstrução durante a exibição do filme, não conseguirá compreender a trama nem os diálogos. Se a sua atitude for a de procurar ver todas as letras ou todas as palavras, de modo integral, poderá ler apenas uma ou duas no máximo. Se a sua atitude for a de estabelecer a direção clássica de ver primeiro para atribuir sentido depois, não conseguirá acompanhar o filme. Se aprendeu a pronunciar em vez de ler, criará barulho em uma sala em que esse rumor não tem vez nem tempo para ser ouvido.

As crianças terão de aprender, por essas razões, outra lógica, pouco ensinada nas escolas – a inversão de direção do processo. Isto é, em vez de ver antes para fazer brotar o sentido depois, será preciso aprender a criá-lo antes para confirmá-lo depois. Sem inversão da mão de direção, o aluno não gostará do filme, como também não gostará de ler um pequeno livro. E aí, o problema, na verdade, não reside no fato de não gostar, mas de não saber ler. O leitor, e em nosso caso, o leitor de legendas, se “já possui uma boa ideia do que poderia ser uma palavra, não existe utilidade em atrasar a leitura para ter uma certeza extra sobre o significado da palavra” (Smith, 1989, p. 183).

Ao tomar os estudos de Smith (1989) como referência, duas asserções podem ser feitas em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura de legendas nas telas dos televisores ou nas das salas de cinemas: 1. O leitor aprende a ler textos móveis; 2. Para aprender a ler legendas, na velocidade com que entram e saem da tela,

será necessário aprender a usar a previsão, em vez de partir das palavras para a atribuição de sentido.

A indústria cinematográfica – produtores, diretores, distribuidores e tradutores – tem debatido a exposição das legendas em filmes destinados a públicos estrangeiros. A sociedade americana, por exemplo, a mais fértil produtora e distribuidora de filmes, enfrentou problemas de natureza cultural diante de filmes estrangeiros com diálogos traduzidos para o público falante do inglês. Acostumados a ouvir diálogos em sua língua, não aprenderam simultaneamente a ver imagens, a ver textos e a ouvir diálogos em língua estrangeira. Dificuldades e barreiras culturais impedem que as traduções sejam bem-feitas. Na verdade, não seriam propriamente traduções, mas adaptações escritas dos diálogos proferidos.

As legendas podem ser vistas de vários ângulos – desde o ângulo do tradutor, do distribuidor, do sociólogo que analisa a invasão cultural e linguística, do próprio linguista, do leitor e do pedagogo interessado no ensino-aprendizagem da atividade de ler como prática cultural criada pelos homens. É necessário entender como a leitura de legendas enfrenta suas resistências entre o público espectador e como pode, de outra parte, contribuir para a formação do leitor.

Sinha (2004, p. 172), estudioso das legendas, em *The use and abuse of subtitles* (O uso e o abuso das legendas), introduz a citação de Louis Gianetti, especialista em cinema, sobre a relação entre espectador e filmes legendados nos Estados Unidos: “Ninguém gosta de ‘ler’ um filme. As legendas distraem e podem sugar muita energia dos espectadores” (tradução minha).

As afirmações de Gianetti não diferem das manifestadas por professores em pesquisa coordenada por Souza (2008) na região do Oeste Paulista. Os professores formados por meio da exibição de filmes

dublados pela TV aberta não aprenderam a ler, a ver e a ouvir, simultaneamente. Sinha (2004, p. 172) aponta os problemas do filme legendado para o espectador americano: “Ler legendas pode facilmente polarizar a população para isso: ser a favor ou ser contra. As pessoas acreditam que a leitura de legendas distrai o espectador do seu olhar para as imagens. Isso toma o caminho do prazer e coloca em seu lugar a tediosa tarefa de ler” (tradução minha).

A pesquisa coordenada por Souza (2008) reproduz algumas das justificativas dadas por professores para a escolha de filmes dublados em vez dos legendados, tanto em cinemas, quanto em locadoras de vídeo em tempos passados, canais de assinantes ou pelo *streaming* nos dias atuais: *a legenda é rápida e dispersa o visual; entendo melhor e não perco o foco; ao me preocupar em fazer a leitura da legenda, não aprecio o filme plenamente*, dizem. Se a legenda é uma barreira para a espectadora-professora, será ainda uma barreira maior para o aluno-espectador, que na escola somente poderia aprender a ler legendas se a professora escolhesse e exibisse filmes legendados. Como isso não existe nas escolas, os alunos são impedidos de aprender a ler textos móveis. Trata-se de um fenômeno de natureza cultural e histórica: cultural, por ter relação com o modo como determinado povo estabelece relações com a produção cultural estrangeira, e histórica, porque está vinculada à difusão, ao uso e à exposição de certas mídias, como é o caso da televisão e dos filmes dublados por ela veiculados em período em que as salas de cinema começaram a desaparecer. Aplicativos de celulares de redes sociais expõem diariamente para os leitores, crianças ou não, jogos e vídeos curtos, de poucos segundos, com legendas, que correm o mundo rompendo fronteiras linguísticas.

Apresentados estes aspectos teóricos, é hora de apresentar ao professor leitor desta obra as atitudes e as

práticas operacionais para organizar sessões de projeção de filmes legendados.

## **1. Composição do grupo de alunos**

Quanto mais heterogêneo for o grupo em relação a conhecimentos a respeito da linguagem escrita e de experiências e vivências, mais trocas serão feitas. O princípio da diversidade deve orientar a composição, mas com o respeito ao desejo ou não de participação da criança e a necessária autorização dos pais.

## **2. Ambiente de projeção**

2.1. Sala escurecida com cortinas.

2.2. Sala distante do pátio e de ruas para evitar interferências acústicas.

2.3. Conjunto de dispositivos compostos por um televisor de tela grande, computador e conexão de internet de boa velocidade.

2.4. Assinaturas de plataformas de *streaming* como Netflix, Disney, Amazon, Youtube etc.

2.5. Se possível, dispôr de computador com entrada para DVD para rodar filmes existentes no acervo da escola.

2.6. Evitar saída e reentrada de alunos. Combinar horário de intervalo de 15 minutos.

2.7. Não é uma projeção como no cinema ou em casa, portanto sem interrupções para comentários. As interrupções necessárias vão exigir que o filme seja projetado em duas ou três sessões.

2.8. Não servir pipocas nem outro tipo de alimento durante a projeção.

2.9. Ensinar às crianças as atitudes culturais próprias de espectadores de salas de cinema em *shoppings*, diferentes das dos espectadores em situações familiares.

### **3. Atitudes sugeridas para coordenadores do grupo e da projeção**

#### **3.1. Antes do início da projeção**

3.1.1. Apresentar o título do filme na língua de origem e em português.

3.1.2. Apresentar oralmente uma sinopse, como se fosse um *trailer*, sem a conduta de *spoiler*, para que as crianças comecem a pensar em hipóteses, a elaborar predições e a projetar antecipações.

3.1.3. Dar ouvidos às primeiras perguntas do grupo e estabelecer os diálogos iniciais a respeito do filme, com indicação de país, ambientes naturais ou cidades nos quais as tramas se desenrolam.

3.1.4. Dar destaque a um ou mais personagens centrais.

3.1.5. Apontar em mapa ou no *google maps* o país ou países onde o filme será ambientado, com indicação do percurso de avião entre a cidade onde elas moram e o país ou países a serem visitados durante a projeção.

#### **3.2. Durante a projeção**

3.2.1. Apresentar os créditos do filme com atenção especial primeiramente para o nome do diretor. Explicar a sua importância na elaboração do filme e dar indicações do seu perfil e de outros por ele realizados.

3.2.2. Pausar a projeção para os alunos lerem, no silêncio, as legendas na tela, com provocações que incluem pistas visuais encontradas nas palavras, pistas a partir dos conhecimentos que possam ter ou os informados pelo coordenador.

3.2.3. Pausar sempre a projeção quando a legenda for importante para a compreensão da trama. Os diálogos devem girar em torno sempre das pistas visuais e das pistas não visuais, isto é, as contextuais, necessárias para que a relação entre as duas estabeleçam as bases para a troca de sentidos entre o que está na mente das crianças, suas hipóteses, suas previsões, suas

antecipações, e o que se manifesta concretamente nas palavras escritas. Essa conduta é fundamental para a formação do leitor.

3.2.4. Pausar nomes dos personagens em língua estrangeira para que as crianças gravem a composição gráfica dos nomes e os tomem como referência.

3.2.5. Pausar principalmente os enunciados que ocupem três linhas na tela.

3.2.6. Não pausar com muita frequência para que a atenção não seja dispersada e a projeção se alongue por mais de duas sessões ou dois dias. As pausas devem ser dadas no primeiro terço do filme para propiciar as condições de acompanhamento da trama e consequente troca de sentidos entre espectador-leitor, legendas e imagens.

3.2.7. Estabelecer vínculos, durante as pausas, entre enunciados, imagens, hipóteses, previsões, antecipações e suas confirmações ou não.

3.2.8. Promover trocas entre os conhecimentos dos alunos para que cada um lance, na roda formada pelo grupo, os seus conhecimentos da linguagem escrita, os derivados de suas experiências e os de suas vivências. Cada criança aporta um conjunto diferente desses conhecimentos.

3.2.9. É necessário dar voz às crianças durante a projeção para responder a suas dúvidas ou hipóteses. No combinado, a criança põe o dedo no ar para indicar ao coordenador — sentado atrás de todo o grupo para ter uma visão geral — o desejo de uma pausa para fazer perguntas.

### **3.3 Depois da projeção**

3.3.1. No final da projeção da primeira parte do filme, no primeiro dia, é preciso retomar com os alunos os aspectos da trama, projetar hipóteses a respeito do que virá na segunda parte e pôr em discussão as dificuldades encontradas com as legendas, sua

disposição, a velocidade de sua entrada e saída da tela e quais condutas o leitor-espectador deve praticar para vencer, paulatinamente, sessão por sessão, o desafio de ler enunciados móveis em condições exigidas pelo silêncio e pelo tempo. Essas condições diferem dos enunciados fixos depositados sobre o papel, sem pressão temporal para que a troca de sentidos se dê.

#### **4. Resultados esperados**

Os atos de ler são atos culturais de alta complexidade, por isso exigem estreita correlação entre conhecimentos de naturezas diversas, mas congruentes, cujo objetivo é a troca de sentidos entre quem tenta ler e o Outro que elaborou os diálogos. Por essa razão, os resultados somente serão notados após alguns meses, mas cada sessão deixa suas impressões inscritas na mente desse leitor e nos seus muitos modos de ler. Pouco a pouco, aprenderá a negociar sentidos a partir das pistas, no absoluto silêncio, condição necessária para que a mente rascunhe sentidos provisórios e estabeleça os *links* possíveis no interior de seu universo de experiências, de desejos e de expectativas.

#### **5. Tipos de filmes, sugestões, filmes exibidos**

Para a escolha de filmes, devem ser considerados os seguintes critérios:

5.1 Cópia com opção para escolher legendas.

5.2 Áudio original em língua estrangeira.

5.3 Não escolher filmes sempre com áudio em inglês.

5.4 O personagem principal deve ser criança.

5.5 Diretores e atores devem ser bem avaliados pela crítica.

5.6 A seleção deve incluir filmes e *animes* de boa qualidade estética.

5.7 Considerar a classificação etária do filme.

## **7. Apresentação de experiências com projeção de filmes e sua análise**

Foram muitos os filmes exibidos pelo projeto apresentado na Introdução. Como modelo de escolha, de organização de sessão e de análise, três deles serão aqui apresentados e os diálogos com as crianças analisados: *O Mágico de Oz*, *A Vida é Bela* e *Heidi*. Mais adiante serão apresentados sinopses e outros dados.

Os diálogos mantidos entre crianças e coordenadores reproduzidos a seguir são acompanhados de comentários teóricos, com o intuito de fornecer às equipes escolares, notadamente as de ensino integral, pistas para a provocação e encadeamentos dos diálogos antes, durante e após a projeção.



## OS FILMES

Para melhor compreender os comentários a serem lidos neste livro, é recomendável que o leitor assista previamente aos filmes.

### **1. O MÁGICO DE OZ (1939)**

Direção: George Cukor, Mervyn LeRoy, Norman Taurog e Victor Fleming

Após um tornado em Kansas, Dorothy vai parar com sua casa e seu cachorro na fantástica Oz, onde as coisas são coloridas, bonitas e mágicas. Porém, o seu maior desejo é retornar para casa, e para isso ela deve encontrar um mágico, que lhe mostrará como realizar esse seu desejo. Para chegar até ele, contudo, Dorothy viverá uma aventura inesquecível.

### **2. A VIDA É BELA (1997)**

Dirigido por: Roberto Benigni

Na Itália dos anos 40, Guido é levado para um campo de concentração nazista e tem que usar sua imaginação para fazer seu pequeno filho acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

### **3. HEIDI (2005)**

Direção: Paul Marcus

*Heidi* baseia-se em livro de mesmo nome escrito em 1880 pela suíça Johanna Spyri. Conta a vida de uma menina suíça, órfã, deixada pela tia na casa do avô ranzinza, nos Alpes suíços. Durante a convivência com o

avô, Heidi suaviza o mau humor do velho, ajuda um pequeno pastor de cabras a ler e faz andar uma menina, com paralisia nas pernas, de família alemã abastada que conhecera durante o verão.

## O MÁGICO DE OZ

O grupo de crianças nesta sessão de *O Mágico de Oz* era composto por crianças de idades várias. Como é costume, o bolsista ou o pesquisador responsável pelo encaminhamento da sessão estabelece uma conversa inicial com a intenção de mapear os conhecimentos das crianças a respeito de *O Mágico de Oz* em livro, *animes* ou filmes. É sempre necessário respeitar as experiências do Outro, considerá-las e distribuí-las para os demais participantes, com acréscimos das experiências dos adultos que coordenam a sessão.

**Dagoberto (coordenador)** — Vocês já viram *O Mágico de Oz*? Ou não viram?

**GUI e DIE** — Só em desenho e livro.

**Dagoberto** — Leu o livro, Guilherme?

**GUI** — Sim!

**Dagoberto** — Que livro?

**GUI** — *O Mágico de Oz*

**Dagoberto** — Como você pegou?

**GUI** — Eu tenho e também eu já li na escola.

**Dagoberto** — Você comprou? Quem te deu?

**GUI** — É que na escola pedia livro. Daí eu trouxe e eles devolveram.

**Dagoberto** — Mas quem comprou pra você?

**GUI** — Minha mãe.

**Dagoberto** — Sua mãe comprou? Mas foi ela que comprou, ou foi você que pediu, ou ela já tinha?

**GUI** — Ela comprou.

**Dagoberto** — E por que comprou?

**GUI** — Na escola, eles pediram um livro, daí no final do ano eles devolveram o livro. Daí eu lia aqui na escola e também às vezes eu leio em casa.

As informações dadas por GUI sugerem que a escola onde estudava deve ter feito uma campanha para organização de acervo de livros com a ajuda dos pais. Talvez uma lista de livros tenha sido recomendada, entre os quais, *O Mágico de Oz*. No final do ano, a obra passou a fazer parte da sua biblioteca em casa.

**Dagoberto** — Você leu mais de uma vez ou não?

**GUI** — Já.

**Dagoberto** — Quantas vezes você já leu o mesmo livro?

**GUI** — Não sei.

**Dagoberto** — Uma, duas, três, quatro, mais?

**GUI** — Ah, não sei!

**Dagoberto** — Você gosta do livro ou não gosta?

**GUI** — Gosto!

**Dagoberto** — E o que você acha mais legal nesse livro?

**GUI** — Os personagens!

**Dagoberto** — Tem ilustração?

**GUI** — Tem.

**Dagoberto** — É grosso?

**GUI** — Dessa finura assim, mais ou menos!

O fato de GUI ter um livro o situa de modo diferenciado em um grupo, porque ele é possuidor de livros. Outros, entretanto, só podem tomá-los emprestados em bibliotecas escolares, se houver.

**Dagoberto** — Tem bastante, né? Alguém mais já leu o livro? Você leu também, DIE? O livro ou viu...

**DIE** — O livro.

**Dagoberto** — Você emprestou do GUI ou não?

**DIE** — Não.

**GUI** — Eu tenho dois. Um é fininho, tem umas dez páginas.

**Dagoberto** — É um resumo? É do mesmo nome?

**GUI – É.**

A mãe de GUI, supostamente indecisa entre as qualidades dos livros encontrados para aquisição, comprou dois exemplares diferentes. Ela abre a porta larga de seu filho para o mundo da literatura e da arte com a linguagem escrita.

DIE, provocado por um *anime* visto pela TV, faz buscas pelo livro na biblioteca da comunidade, supostamente pela inexistência do livro na biblioteca de sua escola. A TV, se vê aqui, promove, divulga e cria necessidades de ler, sem que tenha claramente essa intenção!

**Dagoberto** — E você leu onde, DIE?

**DIE** — Peguei da biblioteca lá na cidade.

**Dagoberto** — E por que você pegou lá na cidade *O Mágico de Oz*? Alguém te indicou?

**DIE** — Não, porque eu assisti na televisão e falaram que tinha o livro, aí eu quis ver.

**Dagoberto** — Na televisão você viu o quê? Desenho ou filme?

**DIE** — Desenho.

**Dagoberto** — Desenho? Curto?

**DIE** — Ahann!

**Dagoberto** — Filme você nunca viu?

**DIE** — Não.

DIE viveu, antes desse filme de 1939, duas experiências com a história: uma com o *anime* e outra com um livro. Duas linguagens, duas manifestações artísticas em torno da mesma história. Essas experiências ampliam seu universo de formação, desenvolvem experiência crítica e o inserem no mundo sem fundo da cultura humana. Uma terceira experiência o esperava: a projeção do filme em DVD em uma TV.

Infelizmente, não poderia viver a experiência de sentar-se na poltrona de um cinema para ser envolvido pelos sons, pelas músicas, pelos cantos envolventes que compõem *O Mágico de Oz*.

**Dagoberto** — E o que você achou? Como é que você compara o desenho que você viu e o livro que você leu? Nessa comparação, o que você achou mais legal?

**DIE** — É quase a mesma coisa.

**Dagoberto** — É melhor o desenho? O livro?

**DIE** — O livro.

**Dagoberto** — O livro? Por que o livro é melhor?

**DIE** — Não sei.

**Dagoberto** — Mais detalhes, né, mas o livro não demora mais? Você já sabia da história. Sabia, né, porque você viu o desenho. Aí você foi no livro, já sabia da história e mesmo assim você leu e gostou?

**DIE** — Ahann!

**Dagoberto** — Então tanto faz a gente saber o final da história como não saber! É gostoso do mesmo jeito ou não?

**DIE** — É.

A aproximação feita em direção da mesma obra em linguagens ou mídias diferentes não impede nem desqualifica a apreciação do leitor ou do espectador. Embora o desfecho seja conhecido, há cenas, trechos, ilustrações, diálogos novos criados por outros artistas que encantam o apreciador, como DIE. A sua massa aperceptiva, seu universo cultural se amplia e, assim ampliado, mais profundamente negocia sentidos com os autores – o do livro, na origem, e com os cineastas reconstrutores da obra.

JES e FEL guardam experiências limitadas ou distantes em relação a DIE. Talvez apenas o nome O

*Mágico de Oz* tenha sido ouvido, sem que tenha merecido sua atenção.

**Dagoberto** — JES, já leu?

**JES** — Não.

**Dagoberto** — Já viu?

**JES** — Não.

**Dagoberto** — Nem desenho?

**JES** — Não.

**Dagoberto** — Onde você viu o desenho, DIE?

**DIE** — No (canal) Futura.

**Dagoberto** — Ah! Parabólica?

**DIE** — Ahann!

**Dagoberto** — E você? O desenho você não viu né, GUI?

**GUI** — Não.

**Dagoberto** — E você, FEL?

**FEL** — Não vi o desenho nem li o livro.

**Dagoberto** — E o que você acha que é *O Mágico de Oz*? Você já escutou falar? Já escutou alguém falar?

**FEL** — Já, mas ninguém falou sobre a história pra mim.

**Dagoberto** — Você tem alguma noção do que seja?

**FEL** — Deve ser um mágico, né?

**Todos** — (risos)

É preciso alimentar o acervo cultural de alguns dos alunos e realimentar o de outros. Perguntas que geram perguntas, informações que complementam informações são o caminho para isso.

**Dagoberto** — E o que é *Oz*?

**FEL** — Ah, não sei!

**Dagoberto** — *Oz*, o que é *Oz*?

**DIE** — Isso eu não sei.

**Dagoberto** — Não se lembra?

**DIE** – Não.

**Dagoberto** — Bom, se falar mágico de Marília... Mágico de São Paulo... Mágico de Oz... deve ser um lugar, não é?

**GUI** — É.

**Dagoberto** — É um lugar. E a história toda é sobre o Mágico de Oz? Será? Ele é o personagem principal?

**DIE** — Não.

**Dagoberto** — Quem é?

**DIE** — São os três e aquela menininha. O espantalho, o homem de lata e o leão medroso.

DIE vira o *anime* e lera duas versões diferentes em livros. Torna-se a fonte de onde vêm informações, dados, comentários a serem compartilhados, fundamentais para a projeção do filme que virá.

**Dagoberto** — Vai ter o leão medroso?

**DIE** — E a menininha!

**Dagoberto** — O homem de lata, e tem o espantalho e a menininha. O que a menininha faz?

**DIE** — Não lembro muito.

**Dagoberto** — Ela vem de onde?

**GUI** — A menininha, ela encontra todos eles. Ela ajuda o leão a ser corajoso. O leão era covarde e ela...

**DIE** — Ela procura um coração para o espantalho!

**GUI** — Ele queria um coração!

DIE e GUI, mais experientes, tecem, pouco a pouco, um *trailer* do filme, sem ocupar o papel de *spoilers*. Os diálogos aguçam a curiosidade dos demais e preparam todos para a projeção anunciada. Ao mesmo tempo, plantam hipóteses, sugerem indagações.

**Dagoberto** — Ele queria um coração. Ele não tinha, porque um espantalho não tem coração. Vocês

estão se lembrando, né, e aí, em que país ela morava, essa menininha?

**DIE** — Não me lembro.

**Dagoberto** — O livro não fala?

**GUI** — **DIE** — Fala.

**DIE** — Faz tempo que eu li.

**Dagoberto** — É nos Estados Unidos. E em qual estado nos Estados Unidos ela morava? Humm, vocês vão se lembrar. Sempre aparece em filme *de bang bang* esse nome, porque é um lugar que tem muito mocinho e bandido, aqueles caras que andavam como pistoleiros, lembram? No Kansas!

**DIE** — Han!!

**Dagoberto** — O estado do Kansas fica lá no meio dos Estados Unidos. Vocês vão olhar no mapa depois onde fica o Kansas. Então, o autor do livro colocou a personagem lá. Viu, JES, ela mora no Kansas e o que aconteceu para começar o filme? Ela morava num....

**GUI** — Numa fazenda.

**Dagoberto** — Numa fazenda? Num sítio? Em que lugar ela morava? Numa cidade? Essa menininha morava onde?

**DIE** — Que eu me lembre, era numa fazenda.

**Dagoberto** — Numa fazendinha e lá no Kansas. Sabe, onde ela morava, nessa fazendinha? E quem morava na fazenda? Não tinha um avô? Avó? Tio? Não tinha? Tinha bicho também? Animal?

**GUI** — Tinha.

**Dagoberto** — Qual é o personagem que acompanha ela? Um animalzinho.

**Gui** — Pequeninho.

**Dagoberto** — Um cachorro.

**DIE** — Ah!!

**Dagoberto** — Não tinha um cachorro? Ela tinha um cachorro. Bom, esse filme é um filme que conta essa história. Primeiro foi escrito o livro, depois resolveram fazer este filme e ele foi feito em que ano? Vocês sabem?

**GUI** – Não.

**Dagoberto** — Este filme aqui é bem velho. Ele foi feito em 1939.

**DIE** — Nossa!!

**Dagoberto** — Quantos anos faz?

**GUI** — Setenta e um.

**Dagoberto** — Setenta e um anos atrás foi feito este filme aqui!

**DIE** — Nossa!

**Dagoberto** — Essa menina que vai aparecer aí já morreu. Ela ficou adulta. Seu nome era Judy Garland. Ficou uma cantora famosa e ela é mãe de uma outra atriz, que já está velhinha também, que é a Liza Minelli. Judy Garland é mãe da Liza Minelli e esse filme, então, foi feito em 1939. Eu vi na internet que esses atores que faziam o leão foram trocados pelo homem de lata. Parece que o ator que foi fazer o homem de lata teve que passar uma tinta assim para ficar parecendo alumínio e a tinta deu alergia nele. A tinta fez mal e ele quase morreu. Foi preciso trocar os atores. Então foi mudado. Sei que a filmagem foi cheia de problemas. Vocês vão ver que a cor dele é uma cor diferente, não é uma cor natural. Parece que ele foi repintado. É uma técnica que estava começando naquela época, então é um colorido diferente. Pronto, agora vamos ver *O Mágico de Oz*.

Durante a projeção, como sempre, são lançadas perguntas, um ou outro comentário acrescenta um dado com o intuito de provocar hipóteses ou de alimentar as experiências das crianças. Muitas paradas serão necessárias.

**Dagoberto** — Qual o problema que ela tá tendo? Qual o problema dela? De qual confusão ela está reclamando ali?

**GUI** — Está chutando o cachorro dela!

**Dagoberto** — Ela é dona do cachorro. O que o cachorro está fazendo? O Totó tá indo na casa daquela senhora Gulch!!

**GUI** — Parece que ela está batendo nele!

**Dagoberto** — Isso. Então a mulher tá brava porque o cachorro tá lá na casa dela e ela tá batendo no cachorro. A Dorothy tem que resolver esse problemão e, então, ela está falando mal dessa senhora. Então vamos ver. E esses três são ajudantes da fazenda. Ela tirou ele de lá e parece que está se sentindo mal, sentindo dor no peito.

É preciso, logo no início, ajudar as crianças a ler e a negociar os sentidos com auxílio das imagens.

**Dagoberto** — É um filme musical. De vez em quando ela vai cantar. Temos que acompanhar bem, porque a música sempre vai informar algumas coisas.

Esse comentário tem como finalidade alertar as crianças de que haverá muitas músicas cantadas durante o filme. Antecipar é necessário para evitar sentimentos de tédio.

**Dagoberto** — A mulher que bate no...

**Alunos**— No cachorro.

**Dagoberto** — Olhem a cara dela! Tem cara de quê? Parece uma...

Para ensinar as crianças a ler pistas sutis fornecidas pelas imagens ou para ampliar informações lançadas pelos diálogos, é necessário pausar e conversar.

**Dagoberto** — Cleópatra era do Egito, mas César era de Roma e casou com Cleópatra. Mas é a história de

Roma. Então, ele só está contando histórias aí pra mostrar que é muito sabido, mas ele tá com cara de quê?

**GUI** — De que está enganando ela.

**Dagoberto** — É um charlatão, não é? Então parece metido a mágico! E aquela outra senhora parecia o quê? Aquela que pegou o cachorro. Ela tinha cara de quê?

**GUI** — De maldosa.

**Dagoberto** — De bruxa, não é? Ela é uma pessoa aparentemente má, né? Todos esses personagens vão continuar, porque ela está procurando um lugar, não é isso? Quando ela cantou, ela quer um lugar assim bonito para ela viver, ela quer descobrir esse lugar. Agora, vamos ver o que esse homem vai falar.

Conversas, descobertas de pistas e criação de expectativas. Esse é o caminho para manter a atenção na tela e nas legendas. GUI, que já conhecia a história, ajuda no processo de criar perguntas e de fornecer respostas.

**Dagoberto** — O que vai acontecer agora, GUI?

**GUI** — Um furacão!

**Dagoberto** — Como se chama aquilo que dá nos Estados Unidos, que de vez em quando aparece na televisão? Agora não é furacão! É um tornado que vai girando assim, girando e levanta tudo. Vai acontecer isso mesmo?

**JES** — Vai levando tudo que tem pelo caminho.

**Dagoberto** — Levantando e...

**JES** — Levantando é a mesma coisa que dizer vai destruindo tudo.

**Dagoberto** — É, vai rodando assim né, Jessé, e vai levantando. Prestem atenção nesse filme, porque vamos ver um outro na próxima vez. Será um filme que vai mostrar um livro e os personagens saindo dos livros e esses personagens depois vão falar sobre o livro *O Mágico de Oz*. Por isso é que eu estou passando o filme

*O Mágico de Oz* agora, porque o outro filme vai falar desse filme também.

A referência é ao filme *Coração de Tinta*, que seria apresentado posteriormente. Nele há citações de outros livros que se tornaram filmes. Pode-se entender que seriam relações intertextuais ou relações entre livros e filmes. Por isso, foi necessário alertar as crianças a respeito das próximas sessões.

Um dos alunos levanta a mão para interromper a projeção e lançar uma hipótese!

**Dagoberto** — Fala, JES!

**JES** — Não compreendi uma coisa. Acho que aquele tornado não veio sozinho. Eu acho que ela é mesmo uma bruxa, porque o tornado não ia vir de repente. Ela tava na casa do cara que é vidente e só depois que ela saiu é que veio o tornado.

**Dagoberto** — Começou o tornado! Pode ser!

**GUI** — Eu acho que ela tá sonhando isso, porque do jeito que passou...

**Dagoberto** — Por que ela levou uma pancada na cabeça e caiu da cama?

**GUI** — Aí começou.

**Dagoberto** — Parece que ela está em outro mundo. Pode ser que ela esteja sonhando, porque levou uma pancada na cabeça. Pode ser... quem vai saber? Só sei que tem uma bruxa e que a bruxa veio junto e os outros lá estavam escondidos no porão!

**GUI** — Acho que é o leão, o espantalho e o homem de lata.

**Dagoberto** — Então vamos ver.

Guilherme levantou a hipótese de que os trabalhadores do porão seriam os personagens que acompanhariam Dorothy em sua viagem. Sugeriu verificar se a hipótese se confirmaria.

**JES** — Eu não entendi uma coisa! Ele disse que ela morreu, mas ela não morreu não, né?

**Dagoberto** — A bruxa?

**JES** — É.

**Dagoberto** — Eu acho que não, porque ela viu aqueles pezinhos embaixo ali, né?

**GUI** — Pode não ser o pé dela. Ela pode ter feito uma montagem e colocado ali, porque ela é bruxa.

**Dagoberto** — Eles podem fazer qualquer coisa porque eu acho que a Dorothy vai ter que enfrentar essa bruxa. E a bruxa traz medo para todos esses *mercy*. Eles têm medo dela e eles estão achando que ela foi a salvadora. Ela veio e matou. Agora ficaram livres dela. Mas será que ela salvou eles da bruxa?

**JES** — Talvez não. Se não, não teria graça a história, se ela morresse no começo. A história não ia ter graça.

**Dagoberto** — Exatamente. Vamos ver.

Eu fecho este diálogo com a proposta de verificação do que disse JES usando *talvez* e *se* para indicar dúvidas em relação às cenas envolvendo a bruxa.

Pouco mais adiante, uma informação, que eu supunha desconhecida por todos, me fez decidir pausar o filme e perguntar se conheciam a expressão *hall da fama*. Para minha surpresa, JES deu as primeiras indicações de que o dado fazia parte de suas experiências de vida.

**Dagoberto** — O que é *hall da fama*?

**JES** — *Hall da fama* é um lugar que tem os melhores...

**Dagoberto** — Humm... o que é *hall*? É uma palavra em inglês, não é? Mas a gente usa aqui no Brasil para falar o quê? Quando chega num hotel, quando chega no teatro, não tem aquela grande parte que é a entrada? A gente chama de *hall*. Podem ver que em imobiliária eles sempre usam a palavra *hall*. Então, *hall da fama* é um

lugar onde estão os melhores, os mais famosos, né? Atores, atrizes, jogadores de futebol, jogadores de beisebol nos Estados Unidos. É sempre assim. Então, ela vai para o *hall da fama*.

Logo em seguida, outro dado me fez lançar a pergunta para todos. Desta vez, nem mesmo JES trouxe algo sobre o presidente americano Lincoln, citado pelos personagens do filme. Era preciso alimentar o acervo cultural dos espectadores para que pudessem continuar a aprender a trocar sentidos que traziam com os indicados pelos diálogos.

\*

**Dagoberto** – Lincoln. Quem foi Lincoln? Foi o primeiro presidente americano.

**GUI** – O espantalho parece que não quer um coração, ele quer um cérebro.

**Dagoberto** – Quer um cérebro, não é? Quer um cérebro para poder pensar.

A minha tentativa de encaminhar a atenção para um presidente americano não mereceu nenhuma atenção. A intenção era, como sempre, ampliar o universo cultural das crianças, desde que elas se interessassem pelo dado novo. Neste caso, nenhum interesse foi demonstrado. Se a informação e as perguntas são ignoradas, a boa conduta é não insistir nelas e dar atenção ao comentário que se torna foco de sua atenção. Neste caso, o tema mais importante era ver resolvida a ausência de coração ou cérebro no espantalho.

**Dagoberto** – JES?

**JES** – Por isso que ele quer um cérebro e não um coração, porque ele já é vivo.

**Dagoberto** – E o homem de lata? Será que o homem de lata quer um coração?

**GUI** — Parece que o homem de lata quer um coração.

**Dagoberto** — Pode ser e esse aqui, tá vivo, né, JES. Bom, o homem de lata, será que vai tá vivo? Vamos ver.

A expressão *vamos ver* remete para a confirmação ou não da hipótese formulada.

**Dagoberto** — O que eles cochicharam?

**GUI** — Vão deixar o homem de lata ir com eles para o mágico para ele dar um coração para ele.

**Dagoberto** — Eu acho que é isso mesmo. Se vai dar um cérebro para o espantalho, tem que dar um coração pra ele. Vamos ver se é isso mesmo.

Novamente, hipóteses são formuladas e a atenção é direcionada para verificar sua comprovação ou não.

**Dagoberto** — *Surrenders?* O que quer dizer *surrenders?*

**ME** — Surpresa.

**Dagoberto** — *Surprise* é surpresa. *Surrender* indica que ela vai ser presa. *Minha prisioneira*. Dorothy prisioneira. Será que não?

**JES** — A bruxa não vai tentar, porque ela não conseguiu o sapato.

**Dagoberto** — Mas será que ela não veio para pegar a Dorothy?

**JES** — Ela veio mais pelo sapato de rubi vermelho.

**Dagoberto** — Mas ela quer o sapato pra ficar poderosa. Mas como ela vai pegar o sapato, se ela não consegue pegar a Dorothy?

**JES** — Ela só está interessada no sapato, mas ela vai ter que dar um jeito na Dorothy para conseguir o sapato.

**Dagoberto** — Ela tentou deixar ela dormindo. Agora não sei como ela vai conseguir o sapato, mas vamos ver se colocam a tradução aqui.

Há uma linguagem própria pela qual a bruxa se relaciona com seus comandados. Por isso, a tradução pelas legendas em português é fundamental com as que se referem ao inglês, língua do filme. Uma dúvida lançada no final do diálogo acima provoca a curiosidade e a necessidade de encontrar a resposta pelas cenas e pelas legendas.

**JES** — Mas que é aquilo que ela falou: trazer o sapato para esse carinha? Qual a raça dele?

**Dagoberto** — Parecem macacos. Não parecem macacos?

**JES** — Mas eles sabem falar?

**Dagoberto** — Eu acho que sabem. Fazem parte do exército dela. Eles vão lá tentar pegar e trazer todos. Aí é fácil, é só chegar lá, pegar, puxar e levar para aquela sala em cima. Olhem quantos são!

A minha preocupação era acrescentar dados, fortalecer a trama e focar a atenção das crianças no exército de animais controlado pela bruxa.

**JES** — O que ela disse? Quantos segundos ela tem de vida?

**Dagoberto** — O tempo que ela vai acabar, ela vai ser morta pra poder pegar o sapato.

**JES** — Mas como ela colocou um feitiço?

**Dagoberto** — Onde?

**JES** — Lá, mas ela colocou um feitiço?

**Dagoberto** — Não, ela vai esperar. Ela vai dar um tempinho só pra ela depois. Ela vai trancar e vai dar um jeitinho de matar ela.

**JES** — Ah!

**Dagoberto** — Acho que não tem feitiço, não. Vamos ver.

Aparentemente, as perguntas de JES foram formuladas por ele não ter entendido a combinação entre

cenar e legendas. Entretanto, as perguntas só puderam ser formuladas porque estava muito atento, mas dados lhe faltavam: *Quantos segundos? Ela colocou feitiço?* Antecipei as respostas que seriam dadas pelas cenas seguintes para alimentar JES, como se fossem hipóteses, sem eliminar dúvidas. As dúvidas fazem parte desse diálogo porque, graças a elas, há espaços para que as respostas sejam procuradas.

Terminado o filme, os diálogos foram encaminhados para dois aspectos principais: 1. A relação entre a leitura de uma versão impressa, um filme animado e o filme projetado; 2. Táticas para ler as legendas e os obstáculos que elas ofereceram para a negociação de sentidos.

**Dagoberto** — Gostaram?

**Alunos** — Sim.

**Dagoberto** — GUI, em relação ao livro, e DIE, em relação ao desenho, o que vocês acharam desse filme?

**GUI** — **DIE** — É diferente!

**Dagoberto** — Em que é diferente?

**DIE** — Porque mudou. Antes era o espantalho que queria o coração e agora é o homem de lata.

**Dagoberto** — Onde?

**DIE** — No desenho.

**Dagoberto** — No desenho. Mas o que mais notou que é diferente?

**GUI** — Também no livro era o mágico mesmo.

**Dagoberto** — Era mágico mesmo, ele fez as mágicas?

**GUI** — Sim.

**Dagoberto** — Aqui no filme ele não fez mágica nenhuma. Na verdade, cada um mudou interiormente, não é, cada um teve seu sentimento mesmo. Cada um já tinha o que queria, só que não acreditava. Então, o que aconteceu foi que cada um acreditou no que ele tinha,

cérebro, coração e coragem. Que mais em relação ao livro?

**GUI** — O filme é mais legal também.

**Dagoberto** — O filme é mais legal?

**GUI** — Sim.

A resposta de GUI indica que a mídia do cinema vence o impresso. São, entretanto, mídias diferentes, cada qual com seu material, seu modo de circulação e sua concepção. Não há critérios de superioridade ou de inferioridade para definição de que uma seja melhor do que a outra, porque são criações artísticas diferentes, cada uma com seu valor e seu papel na formação humana.

**Dagoberto** — E quem não leu o livro: JES, SAR, FEL, MAR e VIT, já ouviram falar, viram algum desenho?

**MAR** — Já ouvi falar só o nome, mas o livro não li.

**SAR** — Eu também já ouvi só o nome.

**Dagoberto** — Todo mundo fala, né, *Mágico de Oz*, *Mágico de Oz*.

**VIT** — Na nossa sala tem o livro *Mágico de Oz*.

**Dagoberto** — Na sala tem?

**VIT** — Ahann.

**Dagoberto** — Você já leu, VIT?

**VIT** — Não.

**Dagoberto** — Não leu porque é grande?

**VIT** — Não, porque às vezes eu leio outros livros.

**Dagoberto** — E agora vai pegar pra ler?

**VIT** — Ahann.

**Dagoberto** — Vai pegar, FEL, pra ler?

**FEL** — Ahann.

**Dagoberto** — O que é mais gostoso? Ver o filme antes ou ler o livro antes?

**AJI** — O livro.

**Dagoberto** — Ler o livro antes!

Embora sejam criações com especificidades próprias, as crianças ficam indecisas entre o que seria melhor ver em sequência: primeiro o livro e depois o filme, ou o contrário? Quem leu primeiro o livro, decide que é melhor começar por ele. Quem viu o filme, opta por ele. Supostamente, o filme visto antecipadamente pode provocar perguntas e remeter a criança em direção ao livro, com sua massa aperceptiva já bem alimentada, para encontrar-se com detalhes, formular mais perguntas e procurar suas respostas. A troca de dados entre uma criação artística e outra é importante para a formação intelectual e necessária para desenvolver a apreciação estética.

**MAR** – O livro dá mais curiosidade pra ver o filme.

**Dagoberto** — Ter visto o filme agora, que nem vocês viram, não dá mais curiosidade pra ler o livro?

**MAR** — Ah, dá menos.

**Dagoberto** — Dá menos?

**DIE** — Aí você já vai saber mais.

**Dagoberto** — Já vai saber mais a história para poder compreender o livro, não é, então, MAR, serve pra isso também. A gente vê o filme para compreender melhor o livro, depois pode ser aquilo que o GUI falou, vê mais detalhes né?

**GUI** — Ahann.

**Dagoberto** — O livro tem detalhes porque o filme não coloca tudo, né? Acho que não, porque eu também não li o livro. E você, JES, vai ler o livro?

**JES** — Se eu achar ele, eu levo pra ler.

**Dagoberto** — No próximo filme, como eu disse, o filme vai falar do *Mágico de Oz*, do livro tal como nós já conhecemos. A gente vai compreender o outro filme melhor também quando aparecer *O Mágico de Oz*. É o filme *Coração de Tinta*. Então, eu vou ver esse filme para passar para vocês. E a legenda, como é que foi?

GUI prontamente responde à minha indagação porque não conseguira acompanhar todos os enunciados. Havia uma razão para isso. O filme é um musical e, por isso, as letras das músicas escorriam velozmente pela tela.

**GUI** — Tava um pouquinho mais difícil, mas dava pra ler.

**Dagoberto** — Por que tava mais difícil?

**Alunos** — As falas são mais rápidas.

**SAR** — Esse filme era mais rápido dos que os outros.

**GUI** — E tinha mais falas também. Era meio musical, daí eles falavam mais rápido e tinha mais falas também.

**VIT** — Tinha palavras difíceis.

**JES** — Nem deu pra ver que tava escrito *surrenders*. Nem deu pra ler.

**Dagoberto** — Eu acho que deve ser *prisioneira*, eu acho que é *surrenders*.

**SAR** — *Rende-se, Dorothy.*

**Dagoberto** — Isso. *Rende-se, Dorothy.* Tão vendo? Ela leu *rende-se Dorothy você vai ser prisioneira!* Legal, SAR. O que acontece é que havia as músicas. Então os versos eram compridos, né? Não dava pra ler tudo e eles falavam muito rápido. Os filmes de hoje não são assim?

**GUI** — É.

**Dagoberto** — É porque naquela época o cinema ainda tinha muita coisa a ver com o teatro e no teatro as pessoas falam muito. Atualmente, o cinema usa mais imagens e poucas falas. Naquela época, eles falavam muito, como se tivessem que falar toda hora. É por isso que a gente não conseguia acompanhar, mas dava pra ler inteirinho ou uma parte só.

**SAR** — Tinha vez que eu começava a ler e aí já mudava. Aí eu não conseguia ler o final.

**GUI** — O que eu perdi foi o finalzinho, mas a maioria eu consegui entender.

**Dagoberto** — E esse finalzinho, deu pra ler?

**DIE** — Mais ou menos.

**Dagoberto** — E aí, FEL?

**FEL** — Tem umas partes que não dá pra ler, mas não era importante.

**Dagoberto** — Não era muito importante, mas de uma maneira geral dá pra pegar, né? Vocês conseguiram acelerar para pegar mais?

**Alunos** — Ahan.

Sem o bom tempo para captar sinais gráficos em todas as palavras para negociar sentidos, FEL sugere, com sua manifestação sobre a falta de importância de alguns trechos não lidos, que ler é assim mesmo: não se vê tudo porque nem é necessário tudo ser captado para que sejam negociados os sentidos entre imagens e legendas. Com estas táticas, as crianças aprendem a ler: a mente orienta os olhos para buscar pistas gráficas para ver o essencial, os sentidos necessários para a construção da trama.

Um musical desloca a atenção, porque a trama parece sofrer uma pausa. As imagens não sequenciam a narrativa. As letras das músicas expressam desejos, narram situações, mas não se agarram às imagens para sequenciar a trama. Por essas razões, ler uma versão impressa, em versão original ou em quadrinhos, colabora para a ampliação do acervo cultural da criança, que terá, na sessão de cinema, condições de melhor perceber os sentidos que brotam dos sinais captados pelos olhos.

## A VIDA É BELA

O filme conta a saga do judeu italiano Guido e seu filho pequeno, Josué, em um campo de concentração nazista durante o período da Segunda Guerra na Europa. Separado da esposa ao chegar ao campo, Guido, sempre otimista, emprega estratégias cômicas para esconder do filho o risco de serem mortos e cremados. Em todas as situações que beiram a barbárie, Guido mascara os fatos para que o filho perceba os movimentos e esquemas de sobrevivência como parte de um grande jogo. No final do filme e da guerra, Guido é morto, mas mantém incólume seu filho até a libertação do campo pelas tropas aliadas.

Nos comentários deste filme, serão incorporados estudos bakhtinianos a respeito das ciências humanas para reforçar a tese de que o objeto de ensino e de análise são os atos de ler legendas, em vez de ser a leitura. Pelos enunciados expostos na tela afloram os conflitos humanos, expostos e compreendidos na dinâmica dos embates culturais, econômicos e existenciais. Não é a leitura, como coisa gerada, nem os elementos técnicos e naturais a ela atribuídos, como a articulação de sons e o caminho de palavras pelos neurônios, os objetos a serem apropriados, mas o ato cultural de ler.

Caracterizado e definido pelo olhar das ciências da natureza, não pelo das ciências humanas, o objeto se coisifica, torna-se igual a si mesmo. Visto pelas ciências humanas, o ato humano de ler impede essa coisificação, porque escapa desse lugar a ele destinado como objeto da natureza e dele se distancia, porque o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2017, p. 59).

Por desenvolver-se graças à apropriação da cultura, a criança lida com a pluralidade de sentidos e por isso se

afasta dos limites traçados pelo padrão protocolar e repetitivo da coisa em si, próprios das ciências da natureza, que faz a explicação coincidir com a própria coisa para ser exata, precisa, reproduzível e replicável. “A exatidão pressupõe a consciência da coisa consigo mesma”, comenta Bakhtin, mas, para o olhar plural das ciências humanas, o “ser que se autorrevela não pode ser forçado nem tolhido. Ele é livre e por essa razão não oferece nenhuma garantia” (Bakhtin, 2017, p. 59).

O ato de ler, por se situar na fronteira entre duas ciências, as humanas e as da natureza, sofre investidas frequentes de estudos que assumem visões fisiológicas. Sua essência não pode ser encontrada nos neurônios da leitura, mas nos atos culturais apropriados pela mente humana. As legendas dos filmes, fundidas nas imagens e na tela, são incontrolavelmente livres para se submeterem à exatidão, mesmo porque “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas” (Bakhtin, 2017, p. 64). O sujeito “não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2017, p. 66).

Como seres dialógicos, as crianças telespectadoras se inseriram nos diálogos rápidos, provocadores de perguntas e de respostas, quando viram e dialogaram com os enunciados escritos na tela, e com os orais dos coordenadores que, com olhos bem vivos, acompanhavam as táticas evasivas de Guido para fazer safar seu pequeno Josué das garras do regime nazifascista. Se, para os guardas do campo de concentração, seu filho era uma coisa, um ser biológico a ser incinerado, para Guido ele era seu filho e o elevava ao cume da vida humana.

Os sentimentos e as atitudes de ambos os personagens humanizavam as crianças espectadoras, que, diante da tela, com olhos e mentes nela pregados, se formavam, por uma sessão de cinema e pelas legendas de um filme como esse, homens. Essas crianças se desenvolviam porque, do ponto de vista das ciências humanas, “a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituições de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio, etc.)” (Bakhtin, 2017, p. 77).

Algumas condutas foram cuidadosamente planejadas para atender aos pressupostos teóricos e aos objetivos da sessão. Antes da projeção, as pesquisadoras anunciaram uma sinopse, com o intuito de adiantar a temática e, por ela, provocar as experiências e as vivências das crianças, constituintes do que Jakubinskij considera massa aperceptiva, isto é, “o conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou de um enunciado” (Jakubinskij, 2012, p. 168).

As vivências e as experiências compõem a massa aperceptiva, conjunto necessário fundamental para a troca dialógica entre locutor e ouvinte, entre escritor e leitor, entre crianças espectadoras de filmes, leitoras das legendas. Se essa massa aperceptiva não for alimentada pelas experiências na relação das crianças com os pesquisadores, ou pelos professores, haverá obstáculos para o desenvolvimento dos atos de ler e, neste caso, de a criança dialogar com os personagens e compreender a trama com a sequência de imagens. Essas experiências incluem também as que são geradas na relação com o professor para compreender os caracteres gráficos e os sentidos por eles criados nos enunciados. O invisível, o conjunto de experiências vividas, é crucial para a aprendizagem dos atos de ler:

A massa aperceptiva que determina nossa percepção inclui os elementos *constantes e estáveis*, formados entre nós pelas influências *constantes e repetitivas* de nosso próprio *meio ambiente* (ou de nossos meios) e os elementos *transitórios*, que aparecem nas condições a cada vez diferentes de um momento dado (Jakubinskij, 2012, p. 109. Grifos no original. Tradução minha).

Os alunos ouviam o áudio em italiano pela boca de Guido e de Josué, o alemão pela boca dos guardas do campo, e o português brasileiro pelas bocas das coordenadoras da sessão, eventualmente, também tradutoras, e varriam, com os olhos, os enunciados em outra linguagem, a escrita em português brasileiro. Havia misturas de línguas que incorporavam culturas diversas e ampliavam o universo da massa aperceptiva das crianças.

A essa apresentação inicial para fomentar o conjunto de experiências se agregavam outras situações durante a projeção, com paradas estratégicas para que fossem traduzidas expressões expostas em cartazes, nomes de lugares não traduzidos acompanhados de comentários com perguntas, com levantamento de hipóteses, com predições, antecipações, com confirmações, ou não, pelos espectadores. As interrupções eram necessárias para que fossem ensinadas às crianças as condutas intelectuais de um leitor, ou o que um leitor deve fazer ao ler os enunciados, ou o que elas, crianças, devem fazer quando iniciam, pela linguagem escrita, diálogos com os que os escreveram nos suportes.

Para se aprofundar nas camadas densas de um texto, o leitor em formação recorre à composição sempre instável de sua massa aperceptiva e às relações entre textos já lidos ou postos em relação quase simultânea. É ao que Bakhtin (2017, p. 66-7) nomeia correlacionamento de textos:

Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento. A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar).

A mesma conduta pode ser empregada com filmes, sua relação entre si ou sua relação com outras obras não cinematográficas. Um filme se relaciona com outro filme, como um texto cheio de vida olha para o passado e para o futuro, porque, como afirma Bakhtin (2017, p. 67): “Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo”.

## **A revelação dos dados**

A releitura atenta da transcrição dos diálogos gravados sugeriu abordagens de diálogos, organizados em unidades temáticas não apresentadas isoladamente. Foram alinhados os diálogos cujo eixo principal era um tateio que proporcionava às coordenadoras verificarem os conhecimentos e experiências das crianças para que fosse promovida a sua atualização e fossem criados os cenários para a realimentação das experiências, de tal modo que as perguntas, hipóteses, respostas, confirmações e não confirmações fossem repensadas.

Outro alinhamento abriga os diálogos da temática do filme: o genocídio perpetrado pelos nazistas. Houve um esforço para agrupar os diálogos em conjuntos, mas, dinâmicos como são, não se prestam ao isolamento uns dos outros. É a totalidade que revela a progressão do desenvolvimento das crianças do início ao final da sessão, tanto do ponto de vista das condutas intelectuais para sua formação como leitores e espectadores, quanto

do ponto de vista de seres humanos diante da barbárie da suposta civilização humana.

### **Antes do início da sessão**

De início, as pesquisadoras dialogam com as crianças para apresentar o filme, para informar que ouvirão áudio em italiano e legendas em português brasileiro. Algumas informações são precedidas por perguntas provocativas. Informações, perguntas e respostas atendiam a duas intenções: criar necessidades, mapear conhecimentos, ampliar os conhecimentos já apropriados, levantar possibilidades para que as crianças colocassem em alerta suas projeções intelectuais.

**Sônia** — Hoje nós vamos assistir ao filme *A vida é bela*. Do que vocês acham que vai tratar esse filme?

**SIL** — Da vida.

**Sônia** — O que mais?

**LIV** — Que ela é bela.

**SIL** — De uma pessoa que vai para um monte de lugar e ela acha que a vida é bela.

**Sônia** — Será que esse filme retrata mesmo uma vida que é bela?

**LIV** — Nem sempre o que o título fala é o que acontece.

LIV e SIL remexem suas experiências em virtude da indagação feita por Sônia e pelo significado do enunciado, fora de seu vínculo com a situação extraverbal. Não há sentidos em uma afirmação isolada. Há um significado estável em que *a vida é bela*, confirmada pelas histórias de literatura infantil lidas e ouvidas pelas crianças. O enunciado, e nesta situação um enunciado oral emitido por Sônia — o nome do filme — , ganha vida e razão na situação em que se insere e de

onde são criados os sentidos pelo diálogo. Sônia tinha a experiência de ter visto o filme e preparado a projeção, mas as crianças não sabiam o que poderia escorrer pelos vãos do enunciado *A vida é bela* que não fosse mesmo uma *bela vida*. A isso se agrega uma apreciação valorativa dada por Sônia ao duvidar do significado estável, imóvel, e com essa atitude provocar dúvidas que poderiam levá-las a descobrir sentidos. Este comentário encontra ressonância em Bakhtin (2017, p. 74):

O contexto axiológico-entonacional extratextual pode ser realizado apenas parcialmente no processo de leitura (execução) de um dado texto, porém em sua parte mais geral, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, permanece fora de dado texto como fundo dialogante de sua percepção. A isso se reduz, até certo ponto, o problema do condicionamento social (extraverbal) da obra.

A situação extraverbal, o tom valorativo e as informações necessárias para a nutrição das massas aperceptivas vão, pouco a pouco, formando conjuntos de dados que possibilitam às crianças obter êxito como espectadoras e leitoras de legendas de um filme artisticamente bem construído e com temática densa.

**Sônia** — Será que o filme dessa vez vai ser em inglês?

**MEL** — Sim, como o outro.

**LIV** — Não, em português.

**SIL** — Também teve em outra língua!

**MEL** — Em português é o que está escrito. Dessa vez vai ter coisa escrita, professora?

**Sônia** — O filme vai ser em italiano e a legenda em português. A Érika vai falar um pouquinho do filme para a gente e vai dar um panorama geral.

**Érika** — O filme *A vida é bela* é do Benigni; ele é o diretor e vai ser seu protagonista. Vocês sabem o que é ator protagonista?

**SIL** — É o ator principal, aquele que comanda tudo.

**Érika** — Sim, então, ele fez esse filme em 1997 e ganhou o Oscar com ele depois. Por que será que ele ganhou o Oscar de melhor filme?

**SIL** — Não sei.

Acostumadas com áudio em língua estrangeira e legendas em português brasileiro, as crianças especulavam a respeito das línguas misturadas. Desde cedo então seus ouvidos ouviam sons, tons e expressões faciais de outras culturas; seus olhos viam os enunciados escritos na linguagem escrita em diálogos, que era exatamente o objeto que deviam aprender na relação entre as pessoas no cotidiano da vida. Essa intenção planejada de ampliar a situação extraverbal e o universo de experiências continuou a compor os diálogos entre as duas coordenadoras e as crianças.

**Érika** — Quando se fala “a vida é bela”, a gente acha que vai contar uma história bonita, não é?

**Crianças juntas** — Sim.

**Érika** — Só que ele vai contar uma história de um período muito triste da história do mundo, que foi o período da 2ª Guerra Mundial, mas ele consegue fazer “uma coisa”, que vocês vão ver durante o filme, como ele faz para parecer que não é tão triste; então, vocês vão assistir ao filme pensando nisso, tá bom? Entenderam?

**Crianças juntas** — Sim.

Érika desmonta a falsa expectativa fornecida às crianças pelo enunciado deslocado da situação extraverbal – o filme e sua temática – ao informar que os sentidos são os opostos ao que imaginavam. Ela as ensina a desconfiar dos significados e a procurar os

sentidos que se insinuam pelas palavras e sobretudo pela situação que os engendra. A vida muito triste revela os sentidos de *A vida é bela*. A conduta de lançar uma pista, mas fugindo da atitude de *spoiler*, as incentiva a persegui-la; é uma conduta própria de quem sabe ensinar as crianças a ler: “*Vocês vão ver como ele faz a vida não parecer tão triste*”. O cenário que ela anuncia, sem fornecer dados conclusivos, se refere ao esforço de Guido em mascarar para Josué os perigos ameaçadores de suas vidas. Entre o perigo e a despreocupação, entre o sério e o riso, Guido fazia caminhar a vida. O riso e as máscaras criadas pelo personagem para cobrir os olhos de Josué costumam uma tática humana para bem lidar com a vida. Bakhtin (2017, p. 61) analisou situações semelhantes:

O perigo faz o sério, o riso autoriza a evitar o perigo. A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. A seriedade é prática e interesseira no sentido amplo da palavra. A seriedade retém, estabiliza, está voltada para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação. Não é uma força tranquila e segura de si (esta sorri), mas uma força ameaçada e por isso ameaçadora, ou uma fraqueza suplicante.

Érika sugere às crianças que os enunciados ditos no áudio em alemão, alguns não registrados nas legendas, são o perigo, o sério, a força ameaçadora. Os enunciados em português, com áudio em italiano, que deslizam entre o pai e o filho, são o riso, são a liberdade, são a vida. Guido, desarmado, faz do riso um instrumento de luta contra as metralhadoras ameaçadoras. Os enunciados do pai dirigidos ao filho não podem ser lidos exatamente como estão grafados, como se fossem iguais a si mesmos; ao contrário, as crianças têm de lê-los não como expressões verdadeiras do riso, mas como táticas em defesa da vida contra a barbárie. Érika ensina as crianças

a ler os sentidos e aprofunda a provocação para que duvidem da estabilidade dos significados.

**Érika** — Por que será que o nome do filme é *A vida é bela*, sendo que ele está falando de uma época de guerra e de perseguição?

**Sônia** — Quem sabe?

**SIL** — Porque os italianos estavam em guerra.

**Sônia** — Será que só os italianos estavam em guerra?

**Crianças juntas** — Não!

**Sônia** — Vai falar...

**SIL** — Segunda Guerra Mundial?

**Sônia** — Isso! Sobre a 2ª Guerra Mundial, e quantos países estavam envolvidos?

**SIL** — Acho que 4.

**Sônia** — Alguém sabe de outros países que estavam envolvidos na 2ª Guerra Mundial?

**SIL** — Síria, Itália.

**Sônia** — Síria?

**SIL** — Só a Itália?

**MEL** — Brasil?

**Sônia** — Vocês já ouviram falar sobre a 2ª Guerra?

**LIV** — Não.

As perguntas de Sônia remexem as experiências de SIL, que parece ter mais dados que os colegas: as informações sobre países em conflitos na época, entre os quais a cruel guerra civil na Síria, exposta diariamente nas telas da TV. MEL não recebe resposta para a sua pergunta. LIV, de seu lado, revela ter menos dados para enfrentar a sessão cinematográfica e as legendas com êxito. Por essa razão, é preciso que ela seja alimentada pelas coordenadoras.

**Sônia:** Então a gente vai prestar atenção ao filme. Durante o filme vamos ajudar vocês com isso. A Érika

vai falar sobre alguns lugares em que ela esteve, que vão aparecer aqui, e nós vamos prestar bastante atenção, porque o filme é bem bonito hoje, tá bom? Se vocês tiverem alguma pergunta ou alguma dúvida, podem ir falando.

Desse modo, antes de botar os olhos nas legendas, de orientar os ouvidos para ouvir e os olhos para ver o filme, as crianças já começaram a ler, porque Sônia e Érika mobilizaram as condutas intelectuais fundamentais: dialogar com os sentidos por meio dos enunciados gráficos ancorados nas situações extraverbais, nas suas experiências e nas suas expectativas.

### **Durante a sessão**

Preparada a situação de projeção com perguntas provocativas, reavivadas experiências sobre a tema e levantadas algumas hipóteses, estavam dadas as condições para o início da sessão com outras provocações, com interrupções e pausas, ou mesmo com comentários sobrepostos ao filme, para manterem vivo um movimento entre perguntas, respostas, hipóteses, confirmações, não confirmações, predições, criação de expectativas, satisfação ou não delas, em um movimento ininterrupto que sustenta e aprofunda o ato de ler.

**Sônia** — No começo, vocês se lembram do que ele falou? Quem estava falando?

**SIL** — O italiano.

**Sônia** — Mas será que ele faz parte, estava narrando ou ele participou?

**LIV** — Faz parte.

**Sônia** — Vocês se lembram do que ele falou?

**SIL** — De carros.

**Sônia** — Foi rápido, né?

**MEL** — Foi.

**Sônia** — Vamos voltar um pouquinho.

**Sônia** — Ele falou que a história passa em qual lugar?

**SIL** — Itália.

**Sônia** — Tem uma cidade aí, não é? Arezzo?

No início, há uma cerimônia, uma festa, alegria, casamento, e um futuro risonho.

**Sônia** — Quem eles imaginam que sejam?

**SIL** — O rei.

**Sônia** — E ele é o rei?

**LIV** — Não.

**Sônia** — E esses outros?

**TER** — Esse é o rei e a rainha.

**Sônia** — Qual é o nome dele?

**SIL** — Príncipe Guido.

**Sônia** — Ela foi picada por quem?

**MEL** — Por uma abelha.

**Sônia** — Isso mesmo!

**MEL** — Você também viu, né? (demonstrando empolgação)

**Sônia** — Sim.

**Sônia** — Qual é o nome do cavalo?

**MEL** — O nome do cavalo é Robin Hood?

**Sônia** — Quem foi Robin Hood?

**MEL** — Príncipe dos ladrões, né?

**Sônia** — Exatamente!

**MEL** — (risos – demonstrando satisfação)

MEL aciona suas experiências, dá a resposta à provocação e sorri de alegria, não apenas por ter arriscado uma resposta, a esperada, mas por partilhar com os demais os conhecimentos necessários para o diálogo com as legendas, elas mesmas compostas por diálogos.

**Érika** — Vocês notaram alguns nomes? Benito, de Benito Mussolini, e Adolf, de Adolf Hitler, que eram os ditadores do período que eles viviam, porque a Alemanha e a Itália eram aliadas ao Japão na guerra. Elas formavam o eixo, que foi a parte que perdeu a guerra.

**Sônia** — O Guido é um judeu.

**Érika** — Italiano, mas é judeu. Naquela época lá não eram presidentes, eram ditadores.

A dinâmica do filme impede que mais dados sejam lançados e aprofundados pelas coordenadoras, mas vestígios desses comentários inacabados podem dar, em outro momento, origem a novas perguntas na mente das crianças. O filme e os diálogos abrem as portas para elas, pelos enunciados escritos na tela e pelos emitidos oralmente por Sônia e Érika, de um universo completamente desconhecido: a Segunda Guerra Mundial, o preconceito étnico, a barbárie, regimes políticos autoritários e brutais. Elas leem para compreender a vida, para se humanizarem e para se imunizarem contra os desvios de adultos e de seus rompantes autoritários e ditatoriais. Sônia lança perguntas, dá respostas, encadeia novas perguntas para alimentar as crianças e para, ao mesmo tempo, ensiná-las a elaborar suas próprias perguntas e a encontrar suas próprias respostas. Ensinar a criança a elaborar perguntas é ensiná-la a ler.

Cenas anteriores são recuperadas para confirmar as que chegam agora aos olhos. TER demonstra estar acostumada a ver filmes, ao supor ter sido baseado em fatos reais, por abordar um tema da história com referências a figuras da história mundial, como Hitler e Mussolini:

**TER** — Esse filme é baseado em fatos reais?

**Sônia** — Acontece na 2ª Guerra Mundial, mas não exatamente assim, porque essa história é a do Guido. Mas o que vai passar depois aconteceu na vida real de algumas pessoas. O filme vai contar de outra forma a história.

Sônia retoma os fatos históricos, mas informa que se trata de uma obra de criação artística, uma obra criada pelos homens para a compreensão da realidade, de sua brutalidade e dos meios para dela escapar. Desvelar os sentidos são os objetivos do ato de ler: ler, compreender, interpretar são atos indissociáveis, fundidos em um só, que compõem a totalidade. Não há lugar para sua separação, como fazem metodologias tradicionais. Em suas anotações fragmentadas, Bakhtin (2017, p. 60) toca neste tema:

O problema da interpretação. A interpretação como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim, uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido.

Neste trecho merecem destaques o termo *interpretação* vinculado a sentidos imbricados com *vivências*, *autocompreendido* ou *compreensão interna*. Compreensão e interpretação se fundem na criação de sentidos nos enunciados.

**Sônia** — O que ele está tentando resolver? Alguém sabe? Quem vai chegar?

**TER** — Aquele garçom.

**SIL** — Aquele homem?

**Sônia** — Mas era para ele estar ali?

**Crianças juntas:** Não.

**LIV** — O que será que ele vai fazer?

**Sônia** — E quem é a amiga dele que trabalha lá?

**TER** — A princesa.

**Érika** — Ele é esperto?

**LIV** — Ele é e já trocou os chapéus.

**Érika** — E a comida. Ele só falou comida ruim, não é?

**Sônia** — Ele falou que a sopa era boa, porque ela já estava pronta. E o que ele falou para o outro homem, que não quis comer?

**LIV** — Ele está fazendo de tudo para se aproximar dela.

Os jogos, as brincadeiras aparentes, as charadas inventadas, tudo isso parece fazer parte de um mundo encantado que mascara a fome e a perversidade. É o riso nervoso e falso, mas, mesmo assim, um riso estratégico, necessário para lutar contra o sério; o riso contra o perigo; o divertido contra a seriedade; a bondade contra a maldade. São muitos os diálogos criados pelas crianças, como os de MEL, quando prediz, espera confirmação, confirma e volta a predizer. É o leitor em processo de formação e de humanização.

**MEL** — Eles ficam tentando adivinhar, falando charadas.

**Sônia** — O que será que vai acontecer?

**MEL** — Ele vai fazer o homem comer a sopa!

**Érika** — A sopa que já estava pronta?

**LIV** — Sim, para ele não ficar em apuros.

**MEL** — Sim, ele vai conseguir convencer o homem.

**Sônia** — Mesmo que a sopa esteja fria?

**SIL** — Sim, porque ele é muito divertido.

O modo divertido de dizer é, na essência, uma estratégia. É preciso, contudo, ampliar a massa aperceptiva das crianças.

**Sônia** — Isso é uma ópera, você já foi numa ópera, Érika?

**Érika** — Eu já fui uma vez.

**Sônia** — A Érika vai dizer o que é uma ópera, porque eu nunca fui, eu só ouvi falar.

**Érika** — A ópera é como um teatro, só que é cantada, com um canto bem alto e afinado.

**SIL** — Tem que ir de vestido?

**Érika** — Lá as pessoas vão com trajés elegantes.

Perguntas e respostas se misturam em torno do jogo de Guido para driblar o sério e o perigo, para proteger a vida espremida entre a liberdade, a prisão e a morte. Perguntas e respostas são motores mentais do desenvolvimento da criança. Bakhtin (2017, p. 76) a isso faz referência:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.

E nada é impessoal nas relações humanas, nem na relação entre coordenadoras e crianças diante da tela.

**Sônia** — O que ele vai fazer?

**MEI** — Ele vai tentar procurar a chave.

**Sônia** — A chave vai cair de onde?

**SIL** — Cai do céu.

**MEI** — Daquela mulher.

**Sônia** — O que foi, SIL?

**SIL** — Não entendi aquela charada. 7 minutos?

**Sônia** — A resposta da charada? Vamos ver se entendemos até o final.

**Sônia** — Implorar para entrar, né? E para onde eles vão agora?

**SIL** — Para um lugar.

**Sônia** — Como é esse lugar? Será que é um lugar legal? Eles vão ser bem tratados?

**SIL** — Não, é o lugar da 2ª Guerra Mundial.

**Sônia** — Vamos acompanhar para vermos o que vai acontecer.

Sônia provoca as crianças com perguntas e SIL, já nutrido de informações, localiza o cenário do campo como uma praça de guerra. Érika relata e compartilha suas vivências em um campo de concentração na Alemanha.

**Sônia** — Érika, você conheceu esse lugar?

**Érika** — Conheci um lugar como esse, que hoje é um museu deixado para as pessoas saberem como era, como os judeus eram levados para ficarem trabalhando como escravos. Chamavam-se campos de concentração. Existiam os campos de passagem, porque lá os judeus ficavam esperando para ir para outros campos; os campos de trabalho forçado, em que eles faziam armas, e tinha os de extermínio, para onde mandavam quem não aguentava mais trabalhar.

**Sônia** — Que exterminavam.

A barbárie toca pouco a pouco os espectadores, principalmente porque as crianças protagonistas são afetadas pela barbárie nazifascista.

**Érika** — Isso! E quem começou com isso foram os alemães, mas vários outros povos quiseram fazer isso também. Na Europa inteira foram construídos uns 50 desses campos. A maioria deles ficava na Alemanha. O campo que teve mais mortes foi o campo de Auschwitz, na Polônia. Quem ia para lá, já sabia que ia morrer.

**Sônia** — E as crianças podiam trabalhar?

**LIV** — Sim.

**SIL** — Elas trabalhavam, ficavam ao lado dos pais.

**Érika** — O que eles faziam com quem não podia trabalhar?

**SIL** — Matavam.

**Érika** — E os velhinhos que estavam bem doentes?

**LIV** — Morriam.

A antecipação proposta por Érika aguça o interesse dos pequenos espectadores, os remete para as legendas e para os sentidos sombrios dos enunciados.

**Sônia** — Nós vamos ver agora o que vai acontecer.

**SIL** — E o que acontecia com as mulheres?

**Sônia** — Ficavam todas juntas?

**SIL** — Elas estão mortas?

**Sônia** — As que conseguiam trabalhar, não. A gente vai ver um pouquinho logo.

A curiosidade cresce, as perguntas na mente se agitam à espera das respostas anunciadas, mas novas cenas provocam novas perguntas.

**Sônia** — O que ele está tentando fazer com o menino?

**TER** — Tentado ajudar ele, porque o menino está muito entediado.

**Érika** — E por que será que o menino está triste?

**SIL** — Porque ele está longe da mãe dele.

**Érika** — E por que será que ele quer que o menino fique feliz?

**Sônia** — Ele fala para o menino que isso faz parte do quê? Ele vai falar que é uma guerra?

**SIL** — Não.

SIL compreende que a criança era poupada por Guido dos horrores da guerra, por isso era preciso jogar, provocar o riso, mascarar o perigo.

**Sônia** — Ele vai falar que faz parte de um jogo. Qual é o prêmio?

**MEI** — Um tanque novo.

**Sônia** — Um tanque de quê?

**MEI** — De guerra.

**Sônia** — Por que estão separando ele?

**MEL** — Porque os velhinhos vão morrer.

**SIL** — Os grandes vão para outro lado.

O áudio em alemão, sem legendas, solicita a colaboração de Érika. As crianças entram no jogo das línguas orais e legendas.

**Sônia:** — A Érika sabe alemão. Se vocês quiserem saber o que ele está falando, ela pode traduzir.

**Érika** — Ele está perguntando se tem alguém que fala o alemão.

**Sônia** — Só que depois não irão colocar a legenda da tradução do alemão.

**MEL** — Ai, meu Deus!

MEL, mergulhada na trama, se preocupa com a ausência de legendas para o áudio em alemão.

**Sônia** — Ele sabe falar alemão?

**MEL** — Não.

**Sônia** — Se ele não sabe, como que ele vai fazer a tradução? Será que vai fazer certinho?

**Crianças juntas** — Nãoooo!

**Sônia** — Para quem ele está falando? Ele está fazendo tradução para quem?

**TER** — Para o filho dele.

**Sônia** — Para o filho.

**Érika** — O soldado está falando que eles só vão comer uma vez e que eles não podem perder o transporte, então eles têm que ser pontuais. Ele está traduzindo do jeito que ele quer, mudando o sentido,

para o filho dele pensar que é um jogo. O soldado fala que se alguém sabotar as regras deles, vai para o campo e vai morrer na vala comum.

O riso do jogo que escorre pela tela não se torna riso completo na mente dos espectadores, porque, como afirma Bakhtin (2017, p. 62): “O riso suprime o peso do futuro (do porvindouro), livra das preocupações do futuro; o futuro deixa de ser uma ameaça”. Guido, por essa razão, transforma o futuro ameaçador da morte em jogo vivo do presente. O riso mascara o futuro e dá sobrevida a ele e a seu filho. Os espectadores ali agrupados aprendem que não podem confiar no que está escrito literalmente. Os sentidos que os enunciados da legenda indicam não podem ser lidos tal como estão diante dos olhos. As intenções, os objetivos e as táticas de Guido orientam os espectadores a atribuir sentidos a esses enunciados, em vez de se apoiarem cegamente no significado estável, conduta obediente ensinada na escola. Aprender a ler é aprender a não ser intelectualmente obediente.

**MEL** — Nossa! Então todo mundo vai morrer?!

**Sônia** — Então o que ele vai traduzir para o filho?

**Érika** — Ele está falando do poder do domínio alemão sobre a Europa. Ele fala que tem três regras que não podem ser esquecidas: que eles têm que manter os soldados satisfeitos, que não podem arrumar problemas e que quem continuar trabalhando vai ficar vivo. “Tudo o que vocês precisam sobre as regras, saber para ficarem vivos. Mais alguma pergunta”? Que eles têm que ir para a direita para trabalhar e que se eles forem nesse sentido, ficarão vivos e eles, os alemães, ficarão satisfeitos com o serviço deles; que eles têm que rapidamente ir lá para o lado direito e trabalhar, imediatamente.

Os espectadores, realimentados pelas informações dispostas por Érika nas traduções do alemão para o português brasileiro, ampliam o seu universo de troca com os diálogos apresentados na tela.

**Sônia** — Eles mandaram o menino para onde?

**TER** — Para a câmara de gás.

**Érika** — E eles falam que é para quê?

**MEL** — Para tomar banho.

As informações e questionamentos de Érika e de Sônia antecipam contextos e impulsionam o pensamento das crianças, que não permanecem, por isso, indiferentes, como afirmaria Bakhtin (2017, p. 64): “Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e inacabado. Tal sentido (no contexto inacabado) não é tranquilo nem cômodo (nele não se pode ficar tranquilo nem morrer)”. O sentido aqui é o sentido da morte, que impregna cada palavra dos enunciados no filme.

**Sônia** — O que é isso? Uma câmara de gás, e o que acontece?

**SIL** — É um lugar que tem muito gás tóxico.

**Sônia** — E o que vai acontecer com eles?

**MEL** — Morrer.

**Érika** — Em vez de água, o chuveiro solta gás de veneno.

Os dramas dos judeus na Segunda Guerra começam a fazer parte da massa aperceptiva das crianças, que, por situações como essas, se humanizam ao perceberem um mundo, a elas legado, oscilante entre perversidade, ódio, e outro, que promove a justiça, o respeito às diferenças, às virtudes formadoras da essência humana.

**Érika** — Eles matavam um monte de gente nessas câmaras de gás. Era enorme e um monte de gente ficava morrendo lá, se debatendo, todos juntos.

**SIL** — Não tinha como escapar?

**Érika** — Não. Era trancado.

**LIV** — Tinha janela?

**Érika** — Não tinha nem janela para sair o gás. O quarto era todo fechado que nem uma sauna.

**Sônia** — Você entrou lá dentro?

**Érika** — Aham!!

A troca permite que um doe ao outro as suas experiências e suas vivências. Professores e crianças trocam dados mediados pelos diálogos que escorrem velozmente na tela.

**Sônia** — O que vai acontecer com ele? Lembra antes, ele gostava de tomar banho?

**TER** — Não!

**SIL** — Vão matar eles?

O modo de operar do campo de concentração para levar ao extermínio os prisioneiros causa assombro. MEL, SIL e LIV completam enunciados e confirmam hipóteses.

**SIL** — O que é isso?

**Sônia** — Alguém sabe o que é isso?

**MEL** — Eles estão separando as roupas.

**Sônia** — De quem são essas roupas?

**MEL** — Dos soldados.

**SIL** — Dos homens, dos velhinhos e das crianças.

**LIV** — Daquele moço lá que ia morrer.

**Sônia** — É isso mesmo.

**SIL** — Eu acertei.

**Sônia** — Eles não traduziram essa parte.

**Érika** — Atenção, que já serão fechadas as portas (tradução do áudio em alemão).

**Sônia** — Os que estavam doentes eles eliminavam?

**Érika** — Aham!

**Sônia** — Quem é esse homem aqui?

**MEL** — É o cara de quem ele vivia roubando o chapéu.

**SIL** — Não é. É o outro.

**Sônia** — É o cara das charadas.

**MEL** — Ah, sim.

A barbárie atinge o clímax nas conclusões de SIL e de TER.

**Sônia** — O que ele falou que fazem?

**SIL** — Botões.

**TER** — E sabões.

**SIL** — Botões e sabões com gente.

**TER** — É, alguma coisa assim.

**SIL** — Ainda fazem isso com os judeus?

**Érika** — Quando a Alemanha e a Itália vão perdendo a 2ª Guerra, aí eles pararam com isso. Os outros países não deixaram mais isso acontecer.

**Sônia** — Alguns sobreviveram.

A memória gravada nas obras de arte, nos depoimentos e nos documentos compõe o diálogo do grande tempo (Bakhtin, 2017, p. 79). Por eles as crianças pequenas dialogam com o passado no grande tempo (*Eles faziam botões e sabões com pessoas*), mas encetam diálogos com o presente, o pequeno diálogo (*Ainda fazem isso com os judeus?*).

Em direção ao final, os pequenos espectadores não se deleitam com o filme, mas por meio dele compreendem um passado assombroso que pode voltar a assombrá-los no presente, em seu próprio tempo, em seu próprio país.

**Sônia** — O que ele falou para eles?

**Érika** — Para eles ficarem em silêncio (tradução do alemão).

**Sônia** — Tem um símbolo ali, né?

Érika, a pedido de Sônia, expõe sucintamente mais informações para as crianças. MEL, SIL, LIV, TER e MEI trouxeram suas experiências, ainda não amplas, se encontraram e as trocaram entre si, se encontraram com as das pesquisadoras, tanto em relação aos sentidos, quanto em relação à construção gráfica dos enunciados, mas cada qual preservou sua singularidade, sua própria compreensão, construiu suas próprias perguntas e obteve suas próprias respostas. São atos singulares, particulares. A compreensão é um ato singular, como entende Bakhtin (2017, p. 62-3):

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto.

Desconfiar do significado estável e incorporar aportes da situação extraverbal compõem condutas que formam o conjunto complexo do ato de ler. Os enunciados gráficos se incorporam a símbolos visuais, como a suástica nazista abusadamente mostrada no filme.

**Érika** — É o símbolo do nazismo, uma suástica que o Hitler escolheu para representar o nazismo. Vem lá dos ancestrais que acreditavam que os deuses vinham da raça pura e Hitler queria esse símbolo para representar a raça pura. Ele queria matar judeus para não se misturarem com a raça dele, que seria pura.

O final provoca a estupefação das crianças diante da barbárie.

**TER** — O que é isso?

**Sônia** — O que era aquilo? As pessoas que morreram empilhadas.

**MEI** — Elas se transformaram naquilo?

**Sônia** — Não, eles empilharam as pessoas.

**Sônia** — O que aconteceu?

**MEL** — Acabou a guerra e todos estão fugindo.

**Érika** — Os soldados que vigiavam eles perderam a guerra. Então eles estão fugindo, porque quando perde a guerra, a pessoa é presa, punida de alguma forma, porque na verdade eles mataram pessoas. Então precisam ser julgados, por isso estavam fugindo.

Fragmentos de Bakhtin (2017), não muito explícitos, anunciam esse drama que invade as mentes das crianças, com o rosto de Guido e os olhares de seu filho. Seus dramas, seus jogos e suas consciências se encontram e literalmente trombam com as consciências dos algozes nazistas. Assim se manifesta Bakhtin (2017, p. 58) sobre as consciências, a vida, a morte e suas expressões:

Os elementos da expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (o amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória.

As últimas cenas na tela não foram as últimas nas mentes das crianças. MEL e LIV queriam o bom fim dos contos de fadas, mas, em vez disso, perceberam a crueldade da vida e a memória da morte.

**Sônia** — O que vocês acharam do filme?

**MEL** — Acabou?

**LIV** — Não terminou a história!!!

**Sônia** — Não terminou a história?

**MEL** — Não, porque ela acha que o pai do menino está vivo.

**SIL** — Ele morreu, né?

**Érika** — Sim.

**MEL** — Muito bonito e muito legal.

**TER** — Mas o filho e a mãe não!

E as legendas? Foram lidas? Ora completas, ora fragmentadas, ora rápidas, ora lentas, ora registrando os áudios, ora não, tornaram-se enunciados de troca, de compreensão; foram instrumentos de formação das crianças não só como leitoras, mas também como seres humanos:

**Sônia** — Vocês conseguiram ler as legendas?

**MEI** — Mais ou menos.

**SIL** — Sim, algumas!

**TER** — Mais da metade.

**Sônia** — Foi diferente dos outros filmes que viram?

**TER** — Sim, porque teve mais coisas.

**Sônia** — Para ler?

**TER** — É, porque aconteceu muita coisa.

**Sônia** — Vocês perderam muitas partes?

**MEL** — Não, deu tudo certo.

**SIL** — Um pouco!

**Sônia** — Nesse filme a legenda é mais rápida?

**TER** — Sim!

**SIL** — Certeza!

**Sônia** — O que a Érika falou ajudou vocês?

**LIV** — Sim.

**MEI** — Ajudou!

SIL, LIV, TER, MEI e MEL dão, nas últimas linhas, as indicações de que para ler é preciso a criação de situações com perguntas, predições, antecipações, hipóteses, confirmações, respostas e sobretudo ampliação do conjunto de experiências pelo compartilhamento de saberes.

Este fecho articula-se com a introdução e com o anúncio lá registrado que previa a abordagem, no final, de dois movimentos ou de dois eixos evidenciados na análise dos dados, imbricados um ao outro, fundamentais para a formação das crianças. De um lado, os diálogos travados entre crianças e coordenadoras e entre elas mesmas, e, por outro, a relação dialógica de todos com os diálogos registrados pelas legendas, e os não registrados na tela, para compreender, por uma obra de arte cinematográfica, a natureza humana. As legendas não poderiam ser pronunciadas pelas crianças porque o fundamental era que aprendessem a usar os olhos, orientadas por sua mente, pelas suas experiências, pelas suas perguntas, pelas suas intenções, para captar marcas gráficas que confirmassem ou não suas hipóteses e propiciassem novas perguntas. Eram enunciados plenos de sentidos da vida, de dramas, de tristezas, de alegrias, de esperança e de desesperanças.

As crianças não estavam procurando palavras com os olhos, mas os sentidos que pudessem satisfazer sua mente inquieta. Esses enunciados todos, em português brasileiro, em alemão ou em italiano, curtos ou longos, orais ou escritos, afetaram os corações de MEL, de TER, de LIV, de MEI e de SIL. Eles não permaneceram indiferentes em relação ao que viram (vendo enunciados e vendo imagens), porque ler, sobretudo, é o leitor ver os sentidos que se enroscam nas palavras e por eles ser afetado. Ensinar a ler é ensinar a criança a visitar, pelos enunciados, as profundezas da sua consciência e da consciência dos outros. Nesta sessão de cinema, as crianças partilharam esse ato com seus colegas;

experimentaram o sabor doce e amargo da vida que  
escorre pelos enunciados escritos.

## HEIDI

Com este último filme, daremos atenção apenas às discussões após a projeção do filme. Seria uma boa conduta o leitor reler a sinopse e acionar suas lembranças.

Encaminhamos a discussão para o assunto que envolve os filmes dublados e legendados que entram nas casas dos alunos e as relações que eles mantêm com os familiares. Em relação a *Heidi*, GUI diz que tinha gostado do filme com legendas, enquanto EVE considera que o legendado é mais interessante, com a justificativa de que no dublado “não é a voz dele de verdade (do personagem avô de Heidi), é da língua dele que ele tá falando ali” (no legendado).

EVE entende que a fala do personagem em língua estrangeira (no caso, o inglês, embora as ações se passem na Suíça), atribui verossimilhança à trama. GUI narra, por sua vez, uma situação em casa, em que “o namorado da minha tia emprestou um filme pra mim, mas o filme não tinha o português. Daí eu fui assistir mesmo assim, daí minha mãe e minha irmã não gostam de assistir filme legendado, então eu tava assistindo, elas ficaram irritadas e falaram que tava irritando com o filme daquele jeito”.

A razão para a irritação da mãe e da irmã de GUI localizava-se no ato de ler não aprendido: “Elas falaram que não gostam de filme em outra língua, porque não dá pra entender”. EVE tenta ajudar o colega a compreender a situação: “É claro, porque elas não leem, têm que prestar muita atenção”.

Ao ser indagado se vira o filme até o final, GUI disse que não o fizera por falta de tempo, mas que seria bom voltar a ver o *Quarteto Fantástico*. A origem do filme emprestado à família pode explicar a impossibilidade de

utilização da dublagem, mas a situação é exemplar para explicar o que acontece no entorno cultural dos alunos, tanto no lar, quanto na escola. A opção pelo legendado é sempre censurada porque exigiria um esforço extra do espectador por colocar barreiras para a compreensão da trama, como Sinha (2004) comenta em seu artigo. Com o apoio das sessões de legendados, possivelmente GUI crescerá como espectador exigente, tal como EVE já se manifestava.

## **A previsão**

Para dar início a esse tema, considerado fundamental para os objetivos da sessão, fizemos uma pergunta direta ao grupo de alunos: “Vocês perderam muitas legendas ao verem *Heidi*?”. A resposta uníssona foi negativa, seguida de explicações sobre ganhos e perdas, mais aqueles do que estas. JVL relaciona problemas com a leitura e desempenho de uma personagem ao afirmar que, quanto mais rápida seja a fala, mais legendas aparecem e com maior rapidez desaparecem diante dos olhos: “Eu perdi só aquela lá da moça lá, da que falava não sei o quê, ficava toda hora falando, daí não entendi”. JVL se referia à tia de Heidi, loquaz. Personagens como essas, nos tempos atuais de muita imagem e poucos diálogos, trazem dificuldades não somente para um espectador-leitor em formação inicial, mas para os criadores de legendas e para os redatores de textos para dublagem. Outra dificuldade, talvez a mais frequente, tenha sido a da leitura de nomes como Peter, Rottenmeier ou outros nomes estrangeiros, como indicou EVE: “Alguns nomes eu não consegui ler. O daquela moça que ficava na casa que cuidava da menina”.

Embora fossem nomes pouco usuais, os pequenos espectadores formulam táticas para lê-los com rapidez, como LET: “Se prestar atenção nos nomes, perde sempre

aquelas outras partes da legenda”. A decisão tomada pode ter sido, para ela, não perder tempo com a pronúncia subvocalizada, nem com a configuração entre caracteres pouco conhecidos, para, por outro lado, atentar para os diálogos e, com eles, avançar na troca com sentidos às linhas subsequentes. Em outro momento do debate, LET traz mais dados sobre essas táticas, socorrida por SAR, que a ajuda na formulação das explicações.

**JES** — Nem parece que era inglês o filme.

**LET** — Você vai lendo, aí você vai acostumando, aí parece que eles estão falando, mas é que você tá lendo, aparecem muitas palavras repetidas e aí você já grava na cabeça. Quando fala, você já sabe qual é o nome.

**SAR** — Sabe, já está na cabeça e depois a gente vai imaginando e pensando que eles estavam falando o que a gente leu.

**LET** — Igual o nome dele, falava bastante vezes: Peter. Aí dá uma noção e vai ler mais rápido. Quando fala Peter nem parece inglês.

A manifestação de LET indica que a leitura da legenda se funde com os diálogos. Essa fusão provoca no espectador a impressão de ouvi-los em português, quando, na verdade, a língua do áudio está em inglês. Há como um processo de mascaramento criado entre a leitura da legenda e a audição dos diálogos. SAR confirma a afirmação de LET ao dizer que o espectador imagina e pensa que os personagens falam em português, porque, em frações de segundos, as legendas são lidas antes da fala, porque as palavras ditas têm de ocupar o tempo físico da pronúncia para sua manifestação. As escritas, não. Esse tempo do oral é rompido pelos olhos, que, progressivamente, vão sendo mais velozes porque, como afirma LET, “a gente já grava na cabeça” uma palavra que se repete. Essencialmente,

LET, como todo bom leitor, usa táticas de previsão para se antecipar ao que será dito e, em consequência, ao que será escrito nas legendas.

As palavras ousadas de McLuhan nos anos sessenta do século XX já anunciavam o poder da palavra escrita como ferramenta de emancipação do homem e o modo de ler ocidental em comparação com a escrita chinesa. Por ser a nossa escrita híbrida, lemos ideograficamente como os chineses. McLuhan (1969, p. 103) teria razão ao afirmar:

Como intensificação e extensão da função visual, o alfabeto fonético reduz o papel dos sentidos do som, do tato e do paladar em qualquer cultura letrada. Que isso não aconteça em culturas como a chinesa, que utiliza uma escrita não-fonética, é um fato que as capacita à manutenção de um rico celeiro de percepção inclusiva e profunda da experiência e que tende a se malbaratar nas culturas civilizadas do alfabeto fonético. Pois o ideograma é uma gestalt inclusiva e não uma dissociação analítica dos sentidos e das funções como a escrita fonética.

O modo como lemos — legendas ou enunciados verbais — aproxima-se do modo chinês de ler, apesar da organização diferente dos sistemas linguísticos — um com alguns traços alfabéticos e outro predominantemente ideográfico. Ler a escrita ocidental seria buscar pistas visuais indicadoras de sentidos, como fazem os orientais.

Provocado pela pergunta sobre como fazia para ler de maneira rápida, JVL afirma: “Ah, nem respeito a pontuação. Leio rápido”. SAR, por sua vez, esclarece: “Vou pelo menos prestando atenção nas palavras que vão indo. Vou tentar rápido de acordo com o que está escrito”. São essas táticas supostamente as utilizadas. Entretanto, o espectador nem sempre consegue realizar uma meta-análise de seus procedimentos ou táticas intelectuais para ler. JVL traz, com ele, noções de que o

bom leitor obedeceria aos sinais de pontuação. Neste caso, para ler rápido, ele desobedeceria às regras canônicas, mas, na verdade, os sinais o ajudam a ler mais rápido, a antecipar o sentido, e oferecem indicativos para a sua tomada de decisão. Em outras palavras, amarrado a conceitos já formulados sobre o bom leitor escolar, talvez quisesse dizer que, para ler rápido, o espectador não pode ler palavra por palavra, pronunciando para si mesmo, respirando um pouco nas vírgulas e respirando mais nos pontos finais. SAR, sabiamente, afirma que “começa a refletir, a colocar a pontuação no lugar certo e vai entendendo”. Na essência, suas palavras revelam a autonomia para ler, porque, em vez de receber passivamente a pontuação, ela já desenvolve hipóteses de como a legenda deve ser pontuada, por isso, “coloca a pontuação” e a confirma, e, confirmada, continua o processo de compreensão. Por esta manifestação de SAR, percebe-se que, como todos os demais espectadores, ela se posiciona também como participante dos diálogos lidos na tela. Se há diálogos, será necessário recorrer a Bakhtin, ainda que de modo rápido, para analisar o que afirma a respeito dos gêneros do discurso e dos participantes de uma situação dialógica clássica.

Bakhtin (2003) dedica suas reflexões para definir a distância entre oração, como fato gramatical, e enunciação, como um ato discursivo. De modo ostensivo, a legenda do cinema é constituída por diálogos frequentes entre personagens múltiplos em situações alteradas pelo desenvolvimento da trama. Entre dois interlocutores, entra um terceiro, o espectador que, entretanto, não se mete entre os dois, mas se insere como um leitor que dialoga com o texto verbal, tal como se posiciona como leitor de um diálogo de um conto ou romance. A atitude fundamental do interlocutor é a responsiva diante do enunciado do outro e, neste caso, o leitor-espectador se mantém silencioso diante do diálogo

sonoro, e assume a atitude responsiva de leitor. Isso se torna explícito quando SAR afirma que começa a refletir e vai colocando a pontuação no lugar certo, em pleno silêncio, porque lida predominantemente com a escrita e suas características.

No silêncio, SAR, como os demais, assume a compreensão responsiva, reflete, decide, pontua e “vai entendendo” o desfiar da trama. Tornam-se todos o terceiro enunciador, cujos enunciados não grudam na tela, mas voam em direção à próxima cena, em processos de antecipação, como respostas aos enunciados já lidos.

Em outro momento do debate, para dar resposta a uma pergunta dos coordenadores (*Dá tempo ou não dá tempo para ler as legendas?*), GUI explica que sua tática é dar “uma olhada só, já vejo e começo a ler já, aí que passa, já leio. Eu só vejo o começo e já leio”. TAI, por seu turno, afirma que primeiramente olha as letras e somente depois vai para as imagens, como EVE: “Eu leio antes que ela suma, depois, se der tempo, a imagem”. Tanto GUI quanto TAI sinalizam o emprego de sacadas oculares à procura de pistas para confirmar o sentido já previsto (Smith, 1989) pela relação entre diálogos, imagens e experiências do espectador. De modo incrível, as crianças provocam rupturas no modo como a escola ocidental ensina a ler, porque, se fossem a ele obedientes, não desenvolveriam os modos de ler específicos e necessários para a leitura de legendas.

Para explicar e defender a premissa anunciada de “por que sociedades não alfabetizadas não podem ‘ver’ filmes e fotos sem que para isto sejam devidamente treinadas”, McLuhan (1972) conta a história da projeção de um documentário sobre drenagem de águas fétidas por John Wilson, professor de Londres, para uma comunidade africana não escolarizada, narrada em seu livro (*Film literacy in Africa*). Após a projeção, os espectadores disseram ter visto apenas uma galinha. Na verdade, a galinha ocupava apenas uma fração de

segundos diante das câmeras, em um quadro pelo qual passara correndo sem que dela tivessem dado conta nem o cinegrafista, nem o próprio Wilson. McLuhan (1972) usa a narrativa do professor inglês para defender a importância da aprendizagem para ver filmes, como também a necessidade de aprender a ler legendas em filmes, um texto móvel e rápido nas telas. Sobre esse episódio, comentava o estudioso canadense que

A alfabetização dá às pessoas o poder de focalizar um pouco à frente da imagem de modo a poder captá-la, por inteiro, num golpe de vista. As pessoas não-alfabetizadas, não havendo adquirido esse hábito, não contemplam os objetos como o fazemos. Ao contrário, percorrem os objetos e imagens como costumamos fazer com uma página impressa, segmento por segmento (McLuhan, 1972, p. 66).

A atitude de prever (Smith, 1989) é utilizada generalizadamente como fundamento do processo de ler na tela. Ao serem indagados sobre a previsão (*vocês já sabem o que vai acontecer ou não?*), GUI aponta que “dá pra ter a noção mais ou menos do que vai acontecer, do que vai falar, pela imagem”. TAI, não tão desobediente quanto os demais, afirma que começa a ler primeiramente as letras, mas um aluno complementa “eu leio antes que suma”, e EVE completa: “Se não der tempo, a gente vê a imagem”.

A discussão a respeito do tempo de permanência das legendas na tela provoca múltiplas manifestações. Inicialmente, a hipótese é a de que permanecem poucos segundos, mas alguns ponderam que “depende do tamanho da legenda, ela fica um pouquinho mais” (EVE), ou ela “fica o tempo que o personagem fala (GUI)”. As crianças percebem que o tempo de permanência varia conforme a adequação das legendas às falas dos personagens.

## Entre áudio e legendas

A relação entre português e inglês durante a exibição do filme posta para debate não causou estranheza ou dificuldades para a maioria; pelo contrário, disseram que o inglês ajudara em vez de atrapalhar. Reproduzimos um curto diálogo para, em seguida, comentá-lo.

**Dagoberto** — Agora, eu queria saber se o inglês atrapalhou ou ajudou.

**Em coro** — Ajudou.

**Dagoberto** — Ajudou como, se vocês não sabem inglês?!!

**JVL** — Algumas palavras são recentes.

**Dagoberto** — Recentes como?

**JVL** — Dá para parecer as palavras que estão falando, aí você lê mais rápido.

**Dagoberto** — As palavras!?!?

**EVE** — Quando ela fala *teacher*, dá pra saber.

**JES** — *Thank you*.

**GUI** — Também ele fala muito o nome dos personagens, daí você já vai decorando.

**Dagoberto** — E Natal, como era em inglês?

**JES** — *Christmas*.

**EVE** — Nem parece que era em inglês o filme.

Apesar de não estudarem formalmente o inglês, alguns dos alunos aprenderam algumas palavras orais supostamente pela sua relação com as múltiplas manifestações culturais veiculadas pelas mídias. Interessante é perceber, com base na fala “nem parece inglês o filme”, que as palavras em língua estrangeira se confundiam com as do português, sem que o espectador percebesse claramente o distanciamento. Esse processo (Smith, 1989) se dá porque há uma relação, entre fala e legenda, mediada pela intenção de atribuir sentido, que

dirige as operações intelectuais do espectador-leitor. Pode-se concluir que as palavras estrangeiras de sentido e pronúncia conhecidos fundem-se ao vocabulário vernáculo e deixam, desse modo, de pertencer ao inglês para, como tantas outras já incorporadas, fazer parte da língua usual do leitor de cinema, como estes, em processo de aprendizagem.

## **A trama**

As opiniões sobre o filme e os comentários circularam entre a beleza plástica das imagens dos Alpes suíços e a relação afetiva entre Heidi, Clara e o avô. Mostraram “o amor, a alegria”, ou pouco afetivas, “a empregada e a tia dela, que vendeu ela, e a outra lá”, como disse SAR.

A respeito do lugar de locação do filme, compreenderam que se tratava da Suíça porque “estava escrito na legenda” e perceberam os sinais de mudança das quatro estações do ano, cada uma com suas características naturais e com os comportamentos diferenciados dos personagens durante a trama. Na primavera, Heidi apanhava flores, enquanto um cabritinho pastava sobre a grama; no verão, a escola entrava em férias e as pessoas se deslocavam para o alto das montanhas para passear; no inverno as aulas recomçavam e havia dificuldades para andar pelas montanhas por causa da neve; no outono, a natureza assumia um tom avermelhado.

Compreenderam que o avô de Heidi havia se mudado para as montanhas para afastar-se do povoado que o acusara, injustamente, de assassinato, como quando EVE comenta: “Aquela hora que ele fala que as pessoas falavam que ele tinha matado alguém lá, que o pai dela havia morrido e que a tia vendeu ela”. O debate revelou que alguns alunos se manifestavam mais, outros menos, sobre a trama e suas impressões. Apesar de não

serem ainda experientes na cultura do legendado, já apresentam comportamentos ousados esperados pelo leitor-espectador.

## **Personagens e espectadores**

No inverno, por nunca ter frequentado a escola, Heidi, perto de 8 anos, ainda não sabia ler ou escrever, como Peter, um pequeno pastor, pouco mais velho, morador permanente das montanhas. Durante a pequena estada em Frankfurt, Heidi aprendeu a ler com a avó de sua amiga Clara. Ao retornar à Suíça, já como leitora, suas relações com o amigo Peter estremeceram-se.

**Dagoberto** — Lá na montanha, ela só ficava lendo e o Peter gostava?

**Alunos** — Não!

**Dagoberto** — O que ele dizia?

**Alunos** — Que não ia perder tempo, porque queria brincar.

**Dagoberto** — E o que ela respondeu?

**Alunos** — Que ler não era perder tempo e que ele poderia ser pastor para sempre.

Peter, convencido pelas palavras e comportamentos de Heidi, começou a frequentar a escola da vila, no inverno, no refeito lar do avô da menina, para tornar-se também um leitor de livros. Ao comentar a relação dos personagens com a leitura, os alunos-espectadores são provocados a respeito de sua ação como leitores de legendas e de livros:

**Dagoberto** — Vou passar apenas filmes legendados aqui.

**Alunos** — Para a gente aprender a ler melhor.

**EVE** — É melhor, para a gente falar melhor, ler outras coisas, aprender a ler melhor.

**GUI** — Porque lendo, você aprende a ler em menos tempo.

**Dagoberto** — Se a gente ler um livro como a gente lê legenda, vai ler rapidinho um livro.

**EVE** — Eu li um livro de 86 páginas. O nome... eu li em um dia... Ah! Na mesma hora fui beber água, fui ao banheiro, não fiz nada. Se você não ler num dia, dá preguiça de ficar lendo, pegando ele todo dia...

**GUI** — Você fica curioso, quer saber o que acontece, quer ler, não quer parar de ler, você fica lendo.

**EVE** — Tivemos a última aula com a professora, aí ela estava lendo, aí a última palavra ela falou... o menininho falou assim... ele abriu o armário e falou “poft”, e aí bateu o sinal, “triiimmmmm”, aí ela falou que vai terminar amanhã, só amanhã!!

A expectativa era a de que o objetivo não permanecesse circunscrito apenas à leitura de legendas, mas que a aprendizagem pudesse remeter os alunos para a leitura de livros com a utilização de procedimentos básicos e fundamentais, como as relações entre as experiências culturais, as táticas de leitura com previsão e, sobretudo, a orientação intelectual para negociação de sentidos.



## CONCLUSÃO

Algumas das perguntas feitas no início, que orientaram a experimentação e a análise dos dados, referiam-se ao possível interesse dos alunos por filmes legendados, a quais seriam suas condutas, como e se conseguiriam estabelecer conexões entre imagens, legendas e experiências acumuladas como leitores-espectadores.

Para compreender e delimitar as fronteiras teóricas do meu modo de pensar a leitura, percorri caminhos da sua história, da evolução do sistema linguístico ocidental, e comentei pesquisas a respeito do processo de ensinar e de aprender a ler. Com estas três análises, pudemos verificar, pelo debate, que os alunos não só mantiveram o interesse pelo filme como também compreenderam a trama. As legendas, lidas ora por fragmentos, ora inteiramente, sem que todas as letras e todas as palavras tenham sido vistas, desafiaram os pequenos leitores a encontrar táticas e pistas para dar conta da ininterrupta tarefa de ler o texto em processo de aparecimento e desaparecimento na tela, em conexão extremamente fugaz com as sequências de imagens.

As manifestações dos participantes aproximam-se das ponderações teóricas sobre o processo de negociação de sentidos pela previsão, antecipação e conexão entre os enunciados na tela e o conhecimento dos alunos, tanto os gerais, quanto os específicos, relativos à linguagem como enunciação. Do mesmo modo, se constituiria como espectador vendo cinema e, portanto, aprendendo a sua sintaxe, segundo McLuhan (1972). O espectador de filmes com legendas somente pode aprender a lê-las se a ele for oferecida a oportunidade de experimentar e de invadir os espaços e o tempo do texto móvel, uma criação do início do século XX, persistente e ousada, com raízes

nos princípios da gramática da legibilidade herdada dos tempos fecundos de Carlos Magno.

As pistas, os saltos dos olhos, a fusão entre imagens e textos imagéticos, a olhada no início e a suposição no final, as previsões, como acentua Smith (1989), as estratégias todas, mesmo em uma primeira sessão, são sinais inegáveis de que a leitura na tela pode desencadear outras tantas possibilidades de formação de leitores rápidos, flexíveis e arrojados do texto imóvel nos suportes fixos, como o papel. A mente humana aprende com a experiência a sintaxe do texto móvel e, para não perder o bonde da história, coloca os olhos em tensos movimentos de percepção para confirmar as previsões, para que ele, leitor, possa trabalhar, ainda que rapidamente, com poucos mas suficientes dados, que servem para reduzir alternativas e eliminar redundâncias. Tudo tão rápido e tão eficiente para, inteligentemente, ler.

As modestas intenções deste livro serão atingidas se alguma professora amante do bom cinema se puser a ensinar alunos de sua escola a ler legendas e a compreender o mundo por essa arte. Se uma só professora praticar com seus alunos experiências semelhantes e delas obtiver bons resultados em direção de uma formação humanizadora, o trabalho terá sido bem recompensado. Se tudo isso aqui cair no vazio e depois no esquecimento profundo, também terá valido a pena para quem ousou participar das sessões e se debruçou sobre estes escritos.

As crianças que desses eventos participaram já são, na data desta publicação, jovens e adultos. Andam por aí, talvez, com boas lembranças desses encontros entre vida e fantasia, fantasia e realidade, realidade e escola, escola e arte, arte e vida, vida e escola, escola e leitura, leitura e cinema.

## REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. Cavallo, G. Entre volumen e códex: a leitura no mundo romano. CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002, p.103-22.

DESBORDES, F. *Concepções sobre a escrita na Roma Antiga*. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JAKUBINSKIJ, L. *Sur la parole dialogale*. In: Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930). Textes édités et présentés par Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert Lucas, 2012.

SINHA, R. The use and abuse of subtitles. In: EGOYAN, A.; BALFOUR, I. (Orgs.). *Subtitles on the foreignness of film*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

### **Trechos desta obra foram publicados em**

ARENA D. B.; KOHLE, É. C.; SANTOS, S. de O. “A vida é bela”: para ler legendas e para humanizar-se. *Série—Estudos*, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 147-71, maio/ago. 2022.

ARENA, D. B. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: *Pesquisa e ensino de leitura no mundo atual: debates múltiplos*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, v. 1, p. 15-51.

As legendas de filmes não esperam pronúncias e indecisões de espectadores. Ler é aprender a ver; não é aprender a pronunciar. Este livro relata experiências em escolas públicas com crianças, do primeiro ao quinto ano, com os filmes legendados O Mágico de Oz, A Vida é Bela e Heidi. Dê uma espiadela, entre por suas páginas e descobrirá o que nunca imaginou descobrir.