

## A FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS

Adriana Naomi Fukushima da SILVA<sup>1</sup>

Dagoberto Buim ARENA<sup>2</sup>

Naiane Rufino LOPES<sup>3</sup>

Sonia Oliveira dos SANTOS<sup>4</sup>

Talita Deniz AMÂNCIO<sup>5</sup>

**RESUMO:** Diante das práticas pedagógicas a respeito dos atos de leitura no atual contexto escolar das instituições de ensino fundamental, percebe-se que eles estão ligados à decifração e não à busca por sentido e compreensão. Ao pensar no uso das novas tecnologias que podem contribuir para a formação do leitor, acredita-se que a leitura de legendas permite essa formação uma vez que exige uma leitura rápida que não se prende a todas as palavras e com atribuição de sentido para acompanhar todo o desenrolar do filme. Isso faz com que as crianças aprendam a ler atribuindo sentido e utilizando-se dos conhecimentos de seu acervo cultural. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição das legendas cinematográficas para a formação do leitor do ensino fundamental. Desta forma, foram convidados alunos de idades entre seis e dez anos, com interesse em ver filmes legendados e aprender a ler estas legendas. As sessões cinematográficas foram realizadas quinzenalmente, na própria escola, em uma sala adaptada. Após as sessões, realizou-se as discussões em grupo para verificar quais os problemas enfrentados para a compreensão da trama. Neste trabalho serão apresentados dados sobre a sessão do filme “Coração de Tinta”. As crianças, auxiliadas pelos pesquisadores, puderam compreender a trama e aprenderam a articular seu conhecimento com situações dos filmes. A pesquisa esta em andamento, mas é possível verificar que durante a projeção há indicações que estão conseguem ler as legendas, ora perdem o timing de leitura, mas aos poucos evoluem no domínio de leitura desse gênero do discurso.

**PALAVRAS CHAVE:** Leitura. Crianças. legendas cinematográficas.

### Introdução

Com a grande evolução das tecnologias e o surgimento de monitores capazes de transmitir informações por meio de uma tela gráfica, as práticas de leitura não se prendem apenas aos impressos. A disposição gráfica da escrita é permeada por mudanças desde seu nascimento. Na antiga Roma, a escrita marcada por pausas era encontrada mais facilmente

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Marília – SP – Brasil. 17525-900 - dricanaomi@gmail.com

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Marília – SP – Brasil. 17525-900 – dagobertobuim@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Marília – SP – Brasil. 17525-900 – na\_rufino@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Marília – SP – Brasil. 17525-900 – soniliver@hotmail.com

<sup>5</sup> Graduanda em Pedagogia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Marília – SP – Brasil. 17525-900 – talitadeniz@gmail.com

nos monumentos (DESBORDES, 1995). Na Alta Idade Média os espaçamentos e a pontuação eram utilizados constantemente para estabelecer conexões com a criação do conceito de palavra escrita. Com a crescente mudança do costume de praticar a leitura em voz alta para a leitura silenciosa, a necessidade de uma leitura mais rápida fez-se necessária. Para isso contribuiu a utilização das letras minúsculas, com suas características gráficas próprias dentro de um texto, capaz de proporcionar uma melhor apreensão da escrita pelos olhos.

Desta forma, a evolução do registro das marcas gráficas na escrita trouxe contribuições significativas para que ocorresse leitura mais rápidas, como a de legendas cinematográficas, objeto deste trabalho, uma vez que este tipo de leitura exige uma atribuição rápida de sentido (ARENA, 2011) para que se possam acompanhar os fatos narrados em um filme. Grande parte dos professores encontra dificuldades no que se refere à leitura dessas legendas, com consequências para a formação do leitor desse gênero do discurso. Diante desta realidade e partindo-se do pressuposto de que leitura é atribuição de sentido, acredita-se que o uso de novas tecnologias e velhas tecnologias, como a legenda cinematográfica, pode contribuir para a formação de leitores.

Partindo-se dos conceitos de Smith (1999), Bajard (1994), Foucambert (1994) Harvey e Goudvis (2007) e Bakhtin (1992; 2003), pretende-se apresentar e analisar uma sessão cinematográfica do projeto “Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor”, com apoio do Núcleo de Ensino da Unesp – Campus de Marília, que investiga as contribuições das legendas cinematográficas na formação de leitores no ensino fundamental.

### **Legendas cinematográficas e a leitura na sala de aula**

Arena (2011), a respeito de uma pesquisa coordenada por Souza (2008), afirma que a difícil aceitação dos professores em trabalharem filmes legendados nas escolas. OS professores dizem que é muito difícil ler, ouvir e ver em poucos segundos. Smith (1989) afirma que são os olhos que recebem os dados para serem processados pela mente, porém não há a necessidade de que se colem todas as letras ou palavras, mas apenas algumas características daquelas palavras já contribuem para trazer sentido, uma vez 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 sequência significativa, mas metade desta quantidade,

se chegar a isto, se as palavras não estiverem relacionadas umas às outras. (SMITH, 1989, p. 181).

Desta forma, o leitor espectador não precisa ficar preso a todas as palavras, mas deve atribuir sentido ao que está lendo, utilizando-se da previsão e dos conhecimentos que já, construídos durante as sessões de cinema, para que compreenda a trama (ARENA, 2011). Acredita-se que na leitura das legendas cinematográficas, mesmo que permaneçam cerca de três segundos em média em tela, existe a possibilidade de compreender e essa ação pode contribuir para a formação de leitores, uma vez que eles fazem uma leitura rápida com atribuição de sentido para acompanhar todo o desenrolar da trama.

A partir da análise do filme *Coração de Tinta* espera-se compreender as contribuições que a leitura de legendas cinematográficas trazem para a formação do leitor e mostrar que no decorrer da pesquisa os alunos desenvolvem táticas de leitura rápida com atribuição de sentido, que pode ser utilizada nas leituras de textos em papel impresso.

## **Objetivo**

Analisar a contribuição das legendas cinematográficas na formação do leitor do ensino fundamental.

## **Metodologia**

O projeto iniciou-se em 2009, com a participação de dez alunos de quarta série, com faixa etária de aproximadamente dez anos. No ano de 2010, foram selecionados alunos de faixas etárias diversas para que estivessem reunidos diferentes sujeitos e modos de apropriação e objetivação da leitura e escrita. Foram quinze participantes da pesquisa, com faixa etária de seis, nove e dez anos, em 2010, do primeiro ano à terceira e à quarta série. Os filmes foram selecionados previamente para que estivessem de acordo com os interesses dos alunos. Os transmitidos em 2010 foram *Filhos do Paraíso*, *Heidi*, *Oliver Twist*, *A Princesinha*, *Em Busca da Terra do Nunca*, *O Mágico de OZ*, *Coração de Tinta* e *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*. No ano de 2011 foram selecionados aproximadamente quinze alunos de faixa etária de sete a dez anos, matriculados no segundo e quarto ano (9 anos) e na quarta série (10 anos).

Pelo motivo de a escola não possuir uma sala de projeção de filmes e por o espaço da biblioteca destinado para as projeções ser utilizado como sala de aula, os filmes são exibidos na sala da direção; as mesas e cadeiras deste espaço são reorganizadas, a cortina era fechada e havia a distribuição de pipoca e refrigerante para que se pudesse simular um ambiente de cinema. Durante as sessões foram feitas pausas constantes, com perguntas e informações para antecipar cenas ou ampliar o conhecimento dos alunos, para garantir o envolvimento com a compreensão da trama.

Após a exibição, o filme era discutido por meio de um diálogo com temas abertos, para:

[...] discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Kitzinger (1994, p. 103) diz que o grupo é “focalizado” no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. (GATTI, 2005, p.7).

Para este artigo será analisado uma sessão cinematográfica em particular transmitida no ano de 2010, referente ao filme *Coração de Tinta*.

### **O filme *Coração de Tinta***

O filme *Coração de Tinta*, de 2008, dirigido por Iain Softley, conta a história de Meggie (Eliza Bennett), uma garota encantada pelas histórias de aventuras que lê nos livros. Certo dia ela descobre que seu pai Mo, (Brendan Fraser), com quem mora sozinha desde o desaparecimento de sua mãe, tem poderes mágicos de trazer os personagens dos livros à vida quando lê trechos em voz alta. O vilão Capricórnio (Andy Serkis) aparece das páginas do livro “Coração de Tinta” para roubar os poderes de Mo e agora, com a ajuda de seus amigos, Meggie e seu pai entram no mundo encantado dos livros para impedir as ações de Capricórnio e talvez encontrar sua mãe perdida.

Participaram dessa sessão 7 crianças, mas nesse trabalho serão utilizados os diálogos com 5 crianças. Os participantes serão identificados por uma sequência de três letras, sexo e idade, no qual essas letras de identificação não têm nenhuma relação com os nomes das crianças, porque o objetivo é preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Os alunos participantes são: **BAR** (F, 9 anos), **LUC** (F, 10 anos), **ADR** (F, 10 anos), **AND** (M, 9 anos), **SER** (M, 9 anos), **SAM** (M, 10 anos) e **RAM** (M, 6 anos).

Antes da exibição do filme *Coração de Tinta*, houve uma conversa com a apresentação de uma breve sinopse, e, durante a exibição, houve momentos de interrupção para garantir a compreensão da trama. Depois da exibição, ocorreu uma breve conversa e questionamento sobre as dificuldades encontradas, ou não, para leitura das legendas e acompanhamento do enredo.

Os diálogos abaixo mostram momentos de intervenções do pesquisador e bolsistas durante o desenrolar da trama. Trechos dos diálogos iniciais entre crianças e bolsista podem ser observados a seguir.

**Bolsista** - Quem se lembra do nome do filme vamos ver hoje?

**Crianças Juntas**- *Coração de Tinta*

**Bolsista**- Isso! Esse filme é baseado no livro *mundo de tinta* de uma escritora alemã chamada Cornélia Funke. Nesse livro há a história “Coração de Tinta”, “Sangue de Tinta” e “Morte de Tinta”. O filme que vamos ver é o *Coração de tinta*, que conta a história de um homem que lia histórias, e, quando lia, os personagens dos livros saíam dos livros para a vida real. Vamos ver, acho que vocês vão gostar.

No diálogo acima, a bolsista fornece informações sobre a autora do livro *Mundo de Tinta* que deu origem ao filme *Coração de tinta*. Essa explicação inicial ajuda as crianças a compreender a trama e desperta o interesse em ler o livro. O trecho abaixo mostra o momento em que aparece o nome do livro nos créditos iniciais do filme.

**Bolsista**- Qual o nome do filme?

**Crianças Juntas**- *Coração de tinta*.

**Bolsista**- Qual será o nome do livro então?

**SER (M, 10)**- *Coração de tinta*.

**Bolsista**- Muito bem!

Nesse momento houve a pausa no filme e a bolsista perguntou para os alunos a respeito do livro que aparecera nas mãos de Mo, o personagem principal do filme. Ele tinha poder de dar vida aos personagens das histórias, enquanto lia. O aluno **SER**, remetendo ao que fora dito inicialmente, respondeu *Coração de Tinta*. Nesses momentos de intervenções, os alunos aprenderam a fazer perguntas e a respondê-las, utilizando a previsão e compreensão. “[...] previsão e compreensão podem ser interligadas. A previsão significa fazemos perguntas e, compreensão significa sermos capazes de responder a algumas questões formuladas.” (SMITH, 1989, p.35).

É importante ressaltar que esse livro faz parte da trilogia *Mundo de Tinta* construído sobre livros. Em cada capítulo e nas cenas do filme há citações de livros como *Mágico de Oz*,

*Peter Pan*, *Hobbit*, *Big Friendly Giant*, de Roald Dahl, entre outros. No filme também aparecem outras obras. Ao assistir ao filme, o espectador dialoga com a trama e com as obras a que faz alusão. O trecho abaixo mostra o momento em que a bolsista pergunta para os alunos a que obra o filme faz referência naquele momento.

**Bolsista-** O que aconteceu?

**SAM (M, 10 anos)-** Esta estava lendo a história ai apareceu...

**Bolsista-** Que história ela estava lendo?

**SAM (M, 10 anos)-** *Coração de tinta*.

**Bolsista-** Não! Aquele...

**AND (M, 9 anos)-** *Chapeuzinho vermelho*.

**Bolsista-** Qual Ped S?

**AND (M, 9 anos)-** *Chapeuzinho vermelho*.

**Bolsista-** Isso! Eve?

**BAR-** Quando ele lia, aconteciam as coisas que estavam no livro.

Para responder sobre qual a história de referência, **AND** utiliza dados de seu acervo cultural sobre o livro *Chapeuzinho vermelho* e faz conexões com as cenas que aparecem no filme. Ao assistir ao filme, o leitor faz conexões, dialoga com o **outro**, esse outro interlocutor na visão de Bakhtin (2003), que pode estar presente ou não, e com os diversos textos e livros presentes na trama. O trecho abaixo mostra mais conexões que os alunos fizeram, relacionadas aos filmes a que assistiram.

**Pesquisador-** Foi chato o filme?

**Crianças Juntas -** Não.

**SER (M, 9 anos)-** Foi legal.

**Pesquisador-** O que foi bom ai?

**Criança não identificada -** Tudo do filme foi legal.

**Pesquisador-** Que livros que vocês já leram que apareceu ai?

**SER (M, 9 anos)-** *Mágico de Oz*.

**Pesquisador-** *Mágico de Oz*? Que mais apareceu?

**SER (M, 9 anos)-** *Heidi*.

**Pesquisador-** *Heidi* também apareceu . Apareceu o redemoinho do mágico de Oz?

As crianças fizeram conexões com dois filmes *O mágico de Oz e Heidi*, assistidos por elas, que apareceram durante o desenrolar da trama. O filme é composto de diversos diálogos, conexões que permitem ao interlocutor realizar diversos *links*. O acesso à leitura se dá por meio do diálogo do leitor 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, mas assume a atitude responsiva do leitor. De acordo com Bakhtin (2003, p.271), no diálogo

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-los, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Num diálogo, o sujeito assume uma posição responsiva, quando compreende o discurso do **outro**. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**.” (BAKHTIN, 1992, p.132, grifo do autor). Essa atitude que leva a compreensão é atitude de um leitor que não se preocupa em decodificar, mas em buscar os sentidos.

No trecho seguinte, a bolsista pergunta a respeito da dificuldade comum de todos em ler legendas mais rápidas que as de um filme anterior. As respostas indicam que não houve tanta dificuldade assim por parte das crianças, uma vez que fazem apenas uma referência unânime a respeito “um pouco só”, e seguem falando da trama e de sentimentos despertados ao assistir ao filme:

**Bolsista**- E a legenda foi mais rápida ou não que do *Mágico de Oz*?

**Crianças juntas**- Um pouco só...

**SER (M, 9 anos)**- Foi mais legal o *Mágico de Oz*.

**Pesquisador**- O *Mágico de Oz*?

**LUC (F, 10 anos)**- Coração de tinta!

**Pesquisador**- Por que Jul, tem que ter uma razão?

**LUC (F, 10 anos)**- Tem um pouquinho mais de “terror”...

**Pesquisador**- De ação né? E ação né ação... Sempre tem o malvado, o bonzinho, aí o bem vence o mal não é? Tá bom então!

Apesar de os alunos falarem da rapidez da legendas, demonstraram, durante o decorrer da sessão, que compreenderam a trama. Isso acontece porque eles estão tentando compreender em vez de decifrar. “Os leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões - e terão problemas para a compreensão do texto.” (SMITH, 1989, p.34).

Ainda segundo Smith, a aprendizagem e reconhecimento das palavras ocorrem, durante o ato de ler. Desenvolver a prática de ver filmes legendados pode contribuir muito para essa aprendizagem. O ato de ler a legenda exige dos alunos rapidez na leitura; as características temporais desse gênero são duas linhas que aparecem na tela, com duração média de 3 segundos, apresentando, por essa razão, movimento rápido que exige estratégias

específicas para prever, vincular situação contextual, confirmar a previsão, voltar a prever, ver as cenas, utilizar as legendas para confirmar as hipóteses, estabelecer conexões com outras situações, outros diálogos e com sua própria experiência de leitor. São procedimentos que exigem atos específicos de leitura. Esses movimentos realizados pelo leitor levam à compreensão, esta definida por Smith (1999, p.90) como

[...] teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência- é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão. (SMITH, 1999, p.90).

## Conclusão

De acordo com a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto podemos perceber que a projeção dos filmes proporciona condições favoráveis para formar leitores mais velozes, uma vez que a leitura de legendas proporciona agilidade no ato de ler e a criança não lê letra por letra, mas tenta atribuir sentido e compreender.

O trabalho realizado nas escolas, muitas vezes, fica atrelado à decifração e não à busca por sentido e compreensão. Segundo Arena (2005), isso acontece porque não há uma compreensão do ato de leitura.

O mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque o trabalho realizado nas escolas ainda não entendeu o que é ler, o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem **pensa graficamente**; portanto, em que utiliza os olhos e não prioritariamente os ouvidos para levar as informações ao cérebro, a fim de serem compreendidas. **Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas** transformam o modo de pensar do homem. (ARENA, 2005, p.2, grifo nosso).

Ler não é pronunciar o texto escrito, mas **pensar graficamente**, utilizando os olhos para que as informações sejam compreendidas. Todas as ações e decisões do leitor nesse momento contribuem para modificar sua maneira de pensar. Dessa forma, a prática de leitura é uma atividade do pensamento.

Ao assistir ao filme legendado, o aluno aprende que ler não é transformar letras em fonemas, mas dialogar com o texto, atribuir e buscar sentido. Diante disso o espectador precisa aprender a fazer conexões e a utilizar os conhecimentos de seu acervo cultural; isso



exige o uso estratégias de leitura, em vez de apenas utilizar a decodificação ou oralização do texto escrito.

### **THE CINEMA SUBTITLES AND FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOL READER**

106

**ABSTRACT:** *Given the pedagogical practices in respect of acts of reading in the current context of education institutions in primary education, it is clear that they are connected to decipher and not the search for meaning and understanding. In thinking about the use of new technologies that can contribute to the formation of the reader, it is believed that reading subtitles allows such training since it requires a quick read that does not cling to every word and attribution of meaning to monitor all the course of the film. This makes the children learn to read and make sense using the expertise of its cultural heritage. This research aimed to analyze the contribution of film subtitles to the formation of the reader from elementary school. Thus, students were invited, between the ages of six and ten years, with interest to see subtitled films, and they learn to read subtitles. The film sessions were held fortnightly at the school, in an adapted room. After the sessions, held group discussions to see what the problems in understanding the plot this paper presents data on the session of the film "Coração de Tinta". Children, assisted by the researchers could understand the story and learned to articulate their knowledge in situations of movies. The research is ongoing, but we can see that during the projection there are indications that they are able to read the subtitles, sometimes lose the timing of reading, but gradually evolve in the field of reading this kind of discourse.*

**KEYWORDS:** *Reading. Children. Subtitles.*

### **REFERÊNCIAS**

ARENA, D. B. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: GHAZIRI, S. M.; NÓBREGA, R. M. N.; ANNIBAL, S. F. (Org.). **Leitura e contemporaneidade:** novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos. Rio de Janeiro: Publit, 2011. p.18-42.

\_\_\_\_\_. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J. de; SOUZA, A. C. de. (Org.). **Nas teias do saber:** ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005. p.21-30.

BAJARD, E. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

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

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

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

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. EUA: Pembroke, 2007.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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