



miguilim

revista eletrônica do netili

volume 10, número 1, jan.-abr. 2021

CINEMA, LEITURA E ENSINO: UMA TRILOGIA DE SUCESSO



CINEMA, READING, AND TEACHING: A SUCCESSFUL TRILOGY

Luciana Maria CRESTANI
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Daniel Mulinari Prates da SILVA
Universidade de Passo Fundo, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 08/08/2020 • APROVADO EM 22/02/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i1.2805>

Resumo

Este trabalho relaciona cinema, leitura e ensino. O objetivo principal é apontar as contribuições da sétima arte para o ensino e aprendizagem em sala de aula, em especial para desenvolvimento de competências leitoras. Duas perguntas nortearam este estudo: qual a importância de se trabalhar com filmes na escola? E como podemos contribuir para aprimorar competências de leitura a partir do trabalho com filmes? Para responder a tais indagações, buscamos conceituar texto e leitura, procurando demonstrar que a leitura não pode ser associada apenas ao código verbal escrito, já que os textos podem ser verbais, não verbais ou sincréticos - como é o caso dos filmes. Também discorreremos sobre a história do cinema e apontamos elementos não verbais que produzem sentidos na

linguagem cinematográfica. Por fim, procuramos mostrar que os filmes são fontes de conhecimento sobre o mundo, leituras capazes de instigar reflexões e modificar ações, sendo peças fundamentais nas instituições de ensino. O percurso traçado pode auxiliar na abordagem desses textos em sala de aula, apurando o olhar de professores e alunos, o que justifica o interesse em compartilhar este estudo.

Abstract

This study associates cinema, reading, and teaching. The main objective is to identify the contributions of the seventh art to teaching and learning in the classroom, especially for developing reading skills. Two questions guided this study: What is the importance of working with movies in schools? And how can we contribute to improving reading skills from working with movies? To answer such inquiries, we sought to conceptualize text and reading, aiming to show that reading cannot be associated only with the written verbal code, considering that texts may be verbal, non-verbal, or syncretic, which is the case of movies. We also discuss the history of cinema and identify non-verbal elements that produce meaning in the cinematographic language. Lastly, we attempt to show that movies are a source of world knowledge as readings that can instigate reflections and change actions, considering they are essential in teaching institutions. The path followed may help to address these texts in the classroom, refining the outlook of teachers and students, which justifies the interest in sharing this study.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Cinema. Leitura. Textos multissemióticos. Ensino e aprendizagem.

Keywords: Cinema. Reading. Multisemiotic texts. Teaching and learning.

Texto integral

Introdução

Como professores de língua materna, é imprescindível estimular os alunos a lerem e, mais que isso, a desenvolverem habilidades de leitura de diferentes gêneros textuais, dentre os quais os textos fílmicos, constituídos por diferentes linguagens. Muito presentes em nossos momentos de lazer, os filmes são pouco utilizados em sala de aula, embora se constituam como objetos de aprendizagem riquíssimos, oferecendo diversas possibilidades de abordagem, como pretendemos demonstrar neste trabalho.

Duas foram as perguntas norteadoras deste estudo: qual a importância de se trabalhar com filmes na escola? E como podemos contribuir para aprimorar as competências de leitura de alunos a partir do trabalho com filmes? Guiados por tais interesses, delimitamos como objetivo principal apontar as contribuições da sétima arte para o ensino e aprendizagem em sala de aula, em especial para o desenvolvimento de competências leitoras.

Cabe enfatizar que “leitura” não se reduz à compreensão do signo verbal (falado ou escrito), mas abarca uma pluralidade de sistemas semióticos que

precisamos conhecer e interpretar, posto que constituem os textos por meio dos quais interagimos em sociedade. No dia a dia das práticas sociais, nos deparamos com uma gama muito diversificada de textos construídos por diferentes linguagens, como outdoors, placas de trânsito, mensagens/posts em redes sociais, notícias de jornais, artigos em revistas, entre tantos outros. No entanto, nem sempre as outras linguagens – que não a verbal – ganham o espaço que lhes é devido na escola, seja pelo enfoque tradicionalmente mais centrado na escrita, seja por lacunas no processo de formação de professores. Sem bases teórico-metodológicas que indiquem caminhos para explorar outros sistemas semióticos envolvidos no processo de comunicação, não há como realizar um trabalho nessa direção. A isso estão associadas, inclusive, algumas dificuldades de implementação das propostas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que coloca lado a lado a análise linguística e semiótica. Tal fato também justifica nosso interesse em desenvolver este estudo.

Há diferenças entre ler um texto verbal (escrito) e ler um texto cinematográfico. Uma produção escrita exige certas habilidades, uma produção fílmica exige outras. A propósito, os próprios conceitos de texto e de leitura precisam ser repensados, contemplando a multiplicidade semiótica por meio da qual nos comunicamos. Na definição de Fiorin (1995), o texto é um todo organizado de sentido que, assim como um tecido, se constitui pelo entrelaçamento das partes. Assim, nos textos verbais, as palavras, os períodos, os parágrafos, os capítulos precisam estar entrelaçados formando o todo de sentido. Nos textos cinematográficos, além dos enunciados verbais (falados/escritos), imagens em movimento e sons estão entrelaçados na construção do todo de sentido. Cada uma dessas linguagens possui formas diferentes de significar que precisam ser lidas e compreendidas. Por conta da diversidade de elementos semióticos envolvidos na produção de sentidos, chamamos esses textos de sincréticos, ou multissemióticos.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância de se utilizar novas metodologias e novos objetos de ensino e aprendizagem para construção de conhecimentos na escola, enfatizando a multiplicidade semiótica e as tecnologias envolvidas no processo de produção/recepção textual. Nesse sentido, como já apontamos, os filmes podem ser muito produtores se analisados de forma crítica, seja quanto à mensagem (conteúdo) que trazem, seja quanto aos diferentes mecanismos envolvidos no processo de produção dos sentidos. Para isso, entretanto, é necessário um aprendizado, ou seja, é preciso que nós educadores saibamos como explorar esses elementos em sala de aula para, então, auxiliar alunos nessa abordagem. Em última instância, é essa a proposta deste estudo.

1 Considerações sobre leitura e texto

Nesta seção, abordamos o conceito de leitura numa perspectiva abrangente e o de texto como um objeto de significação e meio de interação entre sujeitos. O texto, neste estudo, é concebido como o resultado da união de um plano de conteúdo (discurso) com um plano de expressão (materialidade)¹ e, por isso, ele

¹ Para dizer “não”, por exemplo, podemos falar, escrever ou balançar a cabeça de um lado para outro. São três formas de expressão diferentes que produzem o mesmo conteúdo: a negação.

pode ser verbal, não verbal e sincrético. Este último é o que interessa mais neste estudo, posto que os filmes, como já apontamos, formam-se a partir da junção de diferentes linguagens (verbal e não verbais) em sua constituição. No entanto, como o texto verbal é, por tradição, o mais explorado no ensino, iniciamos abordando a leitura de textos escritos para, depois, avançar em direção aos textos sincréticos.

1.1 Leitura de textos verbais

O texto é um objeto de significação e de comunicação/interação. É um todo organizado de sentido, que possui um conteúdo e um modo de organização e materialização desse conteúdo, com objetivo de dizer algo a alguém. Se desejamos ampliar as competências de leitura dos sujeitos, é preciso explorar nos textos tanto mecanismos internos associados à produção de sentidos quanto mecanismos externos que nele intervêm, como os interdiscursos, por exemplo. Para isso, há que se considerar que os textos possuem uma mensagem construída pelo autor/enunciador num determinado tempo e num determinado espaço social, refletindo aspectos/discursos relacionados a esse tempo/espaço. É por isso que dizemos que os textos têm caráter histórico. Fiorin (2004) retoma concepções de Umberto Eco para explicar que no ensino da leitura devemos explorar tanto os aspectos intra quanto os extratextuais:

Umberto Eco fala numa leitura semântica e numa leitura crítica da obra. A primeira é aquela que atribui um sentido ao texto; a segunda, a que explica as razões estruturais pelas quais um texto pode produzir uma ou várias interpretações semânticas. O aluno deve aprender essas duas leituras, precisa explicar o que o texto diz e por que é que diz o que diz, ou seja, não deve apenas mostrar o sentido ou os sentidos do texto, mas a arquitetura do sentido, isto é, a organização do texto, bem como sua inserção num contexto e num intertexto. (FIORIN, 2004, p. 112-113).

Para compreender os aspectos semânticos, é necessário prestar atenção ao que Fiorin (2016) aponta como sendo a gramática do discurso/texto, observando características particulares de cada texto e as pistas/ marcas que a materialidade textual nos dá. Vamos pensar em uma notícia jornalística. Ela, por excelência, possui a função de informar sobre algum fato ou acontecimento, mas como é sua arquitetura? É comum ter uma narrativa? Normalmente, é um texto que expõe os fatos sem opinar explicitamente sobre eles. Para percebermos isso, é imprescindível olhar para o léxico escolhido. Não iria o enunciador da notícia, por exemplo, trabalhar com hipóteses, ou escrever algo como “esses bandidos infames”, porque desta forma ele estaria se posicionando e, assim, produzindo efeitos de sentido que vão contra a objetividade e a neutralidade associadas ao gênero notícia. Assim, nos textos escritos, as marcas linguísticas, a disposição dos elementos no texto, os exemplos escolhidos etc. produzem certos efeitos de sentido e nos dão pistas sobre como lê-los. À vista disso, é importante o aluno ter acesso a diferentes textos verbais para desenvolver conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e se familiarizar com características particulares deles.

Não se deve, entretanto, esquecer dos textos literários. Fiorin aponta o texto literário como o principal a ser explorado nas escolas, pois possibilita ao aluno uma viagem para outros lugares, instigando sua imaginação e criando infinitas realidades.

[...] o texto literário e também os outros objetos artísticos criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana. Essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas. Nela, tudo é permitido, pois abole os limites da realidade cotidiana. (FIORIN, 2004, p. 109).

Além disso, tais textos são importantes pela riqueza cultural, pela função estética e por permitir aos sujeitos se “reconstruírem” no e pelo que leem. A esse respeito, vale mencionar os estudos de Michele Petit (2013), que aborda sobre o poder de reparação que a literatura traz àqueles que nela se refugiam buscando respostas ou alento às suas aflições. A autora cita como exemplo de leitura reparadora aquela que os sujeitos buscam para assimilar de alguma forma a perda de entes queridos, ou quando se está convalescendo de alguma doença, ou quando se tem inquietações na fase da adolescência. Segundo Petit (2013), os momentos de angústia podem ser atenuados a partir do compartilhamento de experiências que os textos literários possibilitam.

No entanto, como Petit (2013) reconhece, essa função reparadora está relacionada também a outras leituras de natureza estética, às outras artes. Nesse quadro entendemos estar englobado o cinema, posto que é ele uma forma de construção de visões de mundo, de compartilhamento de emoções, de angústias, de sentimentos, de dores e alegrias, enfim, é uma forma de conhecer ou projetar-se em outras realidades e, assim, de reconstruir a sua própria.

1.2 Leitura de textos sincréticos

Como já mencionamos, não são apenas os textos escritos que precisam ser lidos e compreendidos nas nossas atividades diárias. Quando pensamos em leitura associada às práticas sociais, precisamos considerar a multiplicidade de semioses implicadas na produção de sentidos. Conforme explica Aguiar (2004), no cotidiano de qualquer pessoa existe uma quantidade de elementos não verbais que precisam ser lidos e compreendidos para que se estabeleça a comunicação. Citamos como exemplo os sinais de trânsito, as cores de um semáforo, os gestos, as expressões faciais, os sinais matemáticos, os códigos utilizados nas comunicações digitais, as imagens, entre outros. Como destaca a BNCC “[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]” (BRASIL, 2018, p. 69). Recepção e produção textual exigem conhecimentos dessas semioses e mídias.

Nesse sentido, é necessário expandir o conceito de leitura, abarcando outras modalidades semióticas de produção de sentidos até então deixadas de lado na

escola. Essa concepção mais ampla de leitura perpassa as propostas de ensino da BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 73).

Um texto, reiteramos, pode ser verbal (oral ou escrito), não verbal ou sincrético. Os não verbais são os que não se utilizam de palavras, como uma fotografia, uma placa de trânsito, uma pintura. Já os sincréticos são os que apresentam, ao mesmo tempo, linguagem verbal e não verbal, a exemplo de um filme, uma reportagem jornalística, a maioria das propagandas televisivas, as mensagens de *WhatsApp*, para citar alguns. Tais textos mediam práticas diárias de interação/comunicação, é imprescindível, portanto, a abordagem deles na escola.

Acrescente-se a isso o fato de as novas tecnologias agregarem novos signos que precisam ser reconhecidos e utilizados no processo comunicativo. Exemplo disso são os códigos utilizados na comunicação via *WhatsApp*, em que o leitor precisa compreender elementos que sinalizam se a mensagem foi enviada, se foi recebida e lida pelo destinatário, além de compreender cada ícone e relacioná-lo às funções que o aplicativo possibilita realizar (CRESTANI, CAYSER, AMARANTE, 2018).

A escola não pode mais se ater unicamente a textos clássicos e impressos. O trabalho com textos em plataformas digitais, como posts de *Facebook*, mensagens de *WhatsApp*, filmes etc., além de necessário para desenvolver competências discursivas (leitura e produção), pode contribuir para uma aproximação com o universo do aluno, posto que este acompanha a aula no celular, faz uso de jogos virtuais, acessa as redes sociais, por isso precisa estudar sobre seu tempo, a respeito destas mudanças nas formas de acessar conhecimentos e de se comunicar. Dessa maneira, cabe à escola adequar-se, ensinar a ler e a entender esses textos, ajudando o aluno a atentar para os discursos que veiculam e para as formas de construção de sentido. Além disso, conforme postula a BNCC, os alunos precisam desenvolver habilidades de produção desses textos, utilizando-se de:

[...] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65).

Poderíamos citar como exemplo a produção de uma videoaula em que os alunos falassem ou explicassem sobre determinado país, ou região, utilizando assim a língua verbal, imagens, música. Assim, teriam que analisar como se faz um vídeo, observando vários fatores, como o foco da câmera, os contrastes de luz e sombra, as formas figurativas de representar emoções, ações, a correlação da fala

com as imagens... isto é, precisariam aprender como funciona a construção de sentidos e a organização deles nesse tipo de texto. Como argumenta Vieira:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (VIEIRA, 2012, p. 132).

O que desejamos enfatizar é que o texto pode ser muito mais do que um papel com palavras. Os filmes, por exemplo, são textos multissemióticos, compostos por um sincretismo de linguagens. Greimas e Courtés (2008) explicam que o conceito de sincretismo abarca duas definições: uma seria a ideia de superposição, ou a relação entre dois termos ou categorias diferentes reunidas por meio de uma grandeza semiótica ou linguística; a segunda trata de um conceito mais amplo, entende como sincrético o texto em que se manifestam duas ou mais formas de linguagem para produzir um todo de sentido. É a segunda acepção que nos interessa. Nos filmes, elementos de diferentes sistemas sígnicos formam o arranjo significante. As falas dos personagens, os enunciados escritos, as imagens, as músicas, os jogos de luzes e sombras, as cores, as tomadas de câmera, as expressões faciais e corporais dos atores são exemplos de elementos semióticos imbricados na leitura de um filme.

Quando conversamos com alguém, estamos também produzindo um texto sincrético. Afinal, “a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente elementos paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos, etc.” (GREIMAS COURTÉS, 2008, p. 467). Esses elementos paralingüísticos “são significativos na composição de textos sincréticos verbovisuais e audiovisuais, já que entram na constituição do todo de sentido agregando ‘informações’ outras não expressas pelo verbal, mas importantes para a construção da significação do todo” (CRESTANI, 2014, p. 459).

Nesse viés, o cinema – pela riqueza de linguagens associadas na construção de sentidos – pode ser um aliado para melhorar a competência leitora de nossos alunos. Cremos que ser um leitor competente implica reconhecer e atentar às marcas que conduzem o fio do discurso. Se nos textos verbais tais marcas são atreladas, principalmente, à palavra escrita, nos textos audiovisuais é preciso voltar atenção também a outros elementos da materialidade para apreender as pistas da construção de sentido. Ensinar a ler, então, pressupõe pensar em alternativas que incluam em sala de aula essas outras linguagens e suas formas de significar.

2 O cinema e a linguagem cinematográfica

Nesta seção, inicialmente discorreremos sobre a origem da sétima arte para, depois, explorar características próprias da linguagem cinematográfica, como as tomadas de câmera, os jogos de iluminação, as cores utilizadas e os efeitos de sentidos que eles projetam nos textos filmicos.

2.1 Sobre o surgimento do cinema: breve resumo

O cinema como conhecemos hoje, naturalmente, não foi assim desde sempre. A sétima arte iniciou igual qualquer outro “experimento”. Conforme Sabadin (2012), por volta de 1895 os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo² e estrearam com o filme *A saída dos operários da fábrica Lumière* (1895). Esta obra teve uma pequena duração.

Mesmo que o crédito pela criação do cinema tenha ficado com os irmãos Lumière, houve outras tentativas, como o cinetoscópio de Thomas Edison. O cinetoscópio era uma espécie de tubo através do qual se assistia a pequenas tiras fílmicas. Era algo bem simples, se comparamos com a atualidade, mas era o início da sétima arte.

O cinematógrafo é um aperfeiçoamento da invenção de Edison por Leon Bouly, em 1882, que posteriormente perdeu a patente para os irmãos Lumière. O crédito da invenção foi para Louis e Antoine, os irmãos, porque é o que temos de mais próximo do cinema atual, era algo que o telespectador via sem estar em um tubo, como em um auditório hoje em dia.

Ainda segundo Sabadin (2012), um dos maiores produtores do cinema na época foi George Méliès, ele foi um grande ilusionista e tentou incorporar técnicas do teatro para os filmes. Foi o pioneiro dos efeitos especiais das produções cinematográficas. *Viagem à lua* (1902) é uma de suas principais obras.

O empresário americano Thomas Edison, além de ter inventado a lâmpada incandescente, teve participação considerável na indústria do cinema. A partir de 1907, conseguiu na justiça todas as patentes do cinetoscópio e assim proibiu todos os outros de fazer cinema dessa forma. Edison fundou a Trust³, uma união de cineastas que necessariamente tinham que estar regularizados para seguir suas produções.

No entanto, grandes estúdios cinematográficos foram se criando a partir das margens, isto é, o que estava ao redor das ditas “dentro da lei”. Quando Thomas Edison proibiu todos os outros que não tinham permissão de produzir filmes, eles foram para a Califórnia e começaram a criar com mais liberdade, até mesmo mostrando a verdadeira identidade dos artistas, o que não era considerado correto na época. Dessa forma o cinema “politicamente correto” de Edison foi perdendo espaço na sociedade americana e os atores foram debandando para outras companhias, tornando-se independentes. Isso, aos poucos, foi enfraquecendo a

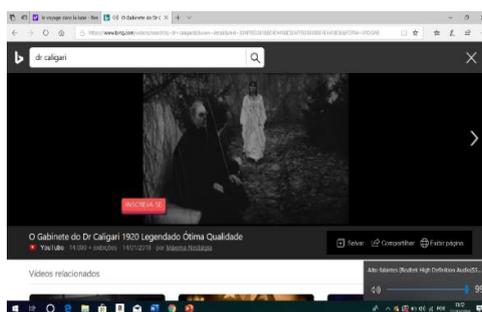
² O cinematógrafo era “uma máquina a manivela que permitia captar as imagens, revelar o filme e, depois, também projetá-lo” (ABREU, 2016).

³Trust: Motion Picture Patents Company, também conhecida como MPPC, Movie Trust, Edison Trust, ou The Trust, criada por Thomas Edison, cujo objetivo era o controle completo das produções cinematográficas dos EUA.

Trust. Empresas como a Warner Bros e a Columbia Pictures, conhecidas atualmente, foram fundadas por volta dos anos vinte por produtores "não autorizados" pela lei (SABADIN, 2012).

Os filmes não possuíam falas, tinham em sua essência imagens e textos. *Viagem à Lua*, de Georges Méliès, por exemplo, tinha somente créditos, sem nenhuma forma de texto escrito. As imagens falavam por si só e esse era, segundo Aragão (2006), considerado por alguns autores como o "cinema puro"; mas o cinema "mudo" não duraria por muito tempo.

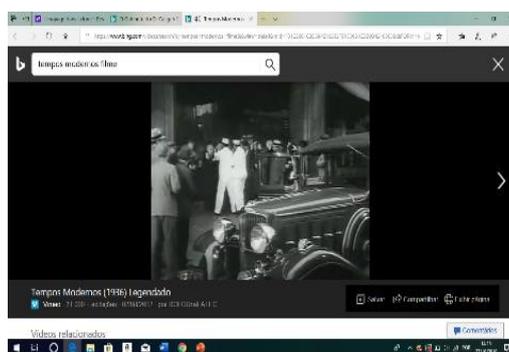
O Gabinete do doutor Caligari (1920), de Robert Wiene, foi um dos primeiros filmes a introduzir uma linguagem verbal (escrita) na narrativa, como é possível observar nas imagens que seguem, em que aparece uma figura humana feminina com um vestido longo branco vindo em direção aos homens e, na sequência, uma projeção do que foi dito por um dos homens sobre a mulher que se aproxima:



Imagens 1 e 2 – Inserção de texto escrito em *O Gabinete do Doutor Galigari*.
Fonte: *O Gabinete do Doutor Caligari* (1920).

Além disso, o filme é um dos pioneiros no gênero suspense, mesmo sem muitos recursos. É considerado um clássico da história cinematográfica.

Tempos Modernos (1936), com Charlie Chaplin, também já utiliza a linguagem verbal. No filme são colocadas frases estratégicas, como se fosse um narrador, para guiar quem prestigia a narrativa. Na primeira cena, o "narrador" revela o que acontece na narrativa: "um acidente ocorreu no departamento da loja". Em seguida, a imagem faz uma relação com a linguagem verbal.



Imagens 3 e 4 – Inserção de texto escrito no filme *Tempos Modernos*.
Fonte: Tempos Modernos (1936).

No ano de 1927, com o filme *The Jazz Singer*, de Alan Crosland, o cinema passa a ter uma grande mudança, sendo implementada uma nova possibilidade de transmitir ideias: começou a ser introduzida a fala. O recurso utilizado a época era chamado de *vitaphone*.

Segundo Aragão (2006), foi na década de 1950 que se começou a dividir os textos escritos de acordo com sua funcionalidade, em duas categorias: os letreiros de continuidade (explicativos) e os letreiros de diálogo. Os letreiros de continuidade explicavam o curso da narrativa, guiavam o telespectador na compreensão de algumas coisas e distanciavam-no de outras. Já os letreiros de diálogo simplesmente tornam visível (em forma gráfica) as falas dos personagens, a partir daí o cinema deixa de ser totalmente “mudo”.

Ao longo de sua história, portanto, elementos de diferentes linguagens foram sendo agregados aos filmes, até se chegar ao que temos hoje, em que há um sincretismo semiótico muito grande na produção de efeitos de sentido. Para citar alguns, pensemos na linguagem verbal (falada e escrita), na imagética (visual), na corporal, na musical. Nelas estão implicados elementos significantes (semióticos) que produzem sentidos, como o tom de voz, a gestualidade, as expressões faciais, o ritmo da trilha sonora, a iluminação, os figurinos etc. Tais elementos são apresentados para o “leitor” no plano de expressão e estão a serviço da construção do todo de sentido.

As técnicas de filmagem também se encaixam nessas estratégias, visto que projetam diferentes efeitos. Por exemplo, um enquadramento de câmera em formato *close-up* (muito próximo), significa que se quer chamar atenção para tal

detalhe. Vamos, então, analisar alguns aspectos da linguagem cinematográfica que ajudam a criar os sentidos no todo da narrativa.

2.2 Sobre linguagem cinematográfica e produção de sentidos

Dentre outros elementos, vamos nos ater a seis aspectos da linguagem cinematográfica: a imagem; a câmera; a iluminação; as cores; os fenômenos sonoros; e o figurino.

Começamos pela imagem. Como explica Martin (2005, p. 27):

A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e, simultaneamente, uma realidade particularmente complexa. A sua gênese é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda: é o produto da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo esta atividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade.

Segundo Martin (2005), a imagem pode representar objetivamente uma cidade, ou alcançar um caráter extremamente emotivo, como quando nos mostra uma pessoa chorando, ou um acidente, por exemplo. São principalmente elas, as imagens, que produzem efeitos de realidade e de referente (BARROS, 2002) e projetam efeitos passionais capazes de comover, de sensibilizar:

Para além do fazer-saber, as imagens podem, então, fazer-sentir, estabelecendo efeitos de aproximação entre leitores e fatos narrados, já que as paixões ali apresentadas são, em alguma medida, conjugadas, experienciadas pelo enunciatário. (CRESTANI, 2014, p. 467).

Os focos da câmara determinam aquilo que se tem interesse em apresentar, como um jardim, todo florido, ou uma casa em chamas. As imagens captadas descrevem e detalham o enredo dos filmes, isso inclui o espaço em que ocorrem os fatos, a caracterização dos personagens, o figurino, a iluminação etc. A câmera é como um narrador de livro que guia o leitor, apontando aquilo que se tem interesse de mostrar. Nas palavras de Martin (2005, p. 38), “a câmera é então uma criatura em movimento, ativa, uma personagem do drama. O realizador impõe os diversos pontos de vista ao espectador”.

É preciso nos determos um pouco mais no papel da câmera na linguagem cinematográfica, pois os planos, os enquadramentos, os ângulos e os movimentos da câmera são muito importantes na construção de sentidos.

Quanto aos planos, eles se configuram como uma forma de relatar o elemento em foco, podendo ser de modo mais objetivo – como na apresentação de um cenário –, ou de modo mais subjetivo, quando se quer chamar atenção para algum aspecto e, portanto, se aproxima o plano para, por exemplo, mostrar um lado mais psicológico do ator.

Hernandes (2005, p. 9) destaca que os planos:

[...] referem-se às possibilidades de se mostrar um objeto. Pode ser de muito longe, dentro de um determinado contexto, ou de muito perto, a ponto de exibirem-se todos os detalhes. Há ainda as gradações entre esses extremos. Os planos de câmera simulam principalmente o contato de corpos do público com personagens ou objetos.

Tomando como parâmetro o corpo humano, assim Hernandez representa os planos da câmera:

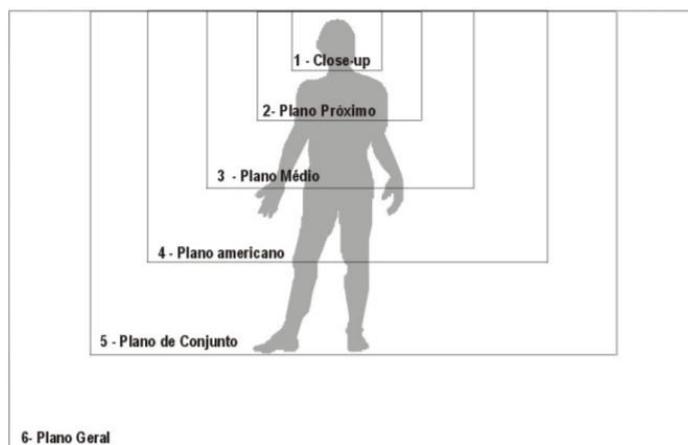


Imagem 5 – Planos da Câmera.

Fonte: Hernandez (2005, p. 10).

A aproximação ou o distanciamento da câmera em relação ao objeto enfocado gera diferentes efeitos de sentido no leitor. Ao aproximar-se do objeto, a câmera chama atenção para ele, criando efeitos de ordem mais afetiva, emocional, sentimental. Já ao distanciar-se do objeto, criam-se, no geral, efeitos de sentido de ordem racional, como o de distanciamento e de distensão. Para citar um exemplo, tomemos a imagem que segue, do filme *O Iluminado*, de Stanley Kubrick (1980), em formato de *close-up*, que destaca a expressão facial do personagem, relacionando-a à personalidade deste.



Imagem 6 – Plano em *Close-up*.

Fonte: *O Iluminado* (1980).

Por outro lado, um plano geral pode ser somente uma amostragem do local, como podemos ver em *Pulp Fiction*, de Tarantino (1995):



Imagem 7 – Plano geral.
Fonte: *Pulp Fiction* (1995).

Contudo, um personagem enquadrado no centro ou num dos lados, por exemplo, poderia indicar solidão, nostalgia, ou algum outro efeito de cunho psicológico. Parece ser este o sentido produzido nesta cena de *Ratatouille*, filme de 2007, do diretor Brad Bird:



Imagem 8 – Plano geral e enquadramento à direita.
Fonte: *Ratatouille* (2007).

Nessa cena, a personagem central do filme olha a cidade de Paris, claramente extasiado frente à grandiosidade e à beleza da cidade. O plano geral com enquadramento do personagem à direita (mais próximo do espectador) não tem intuito de apenas mostrar a cidade, mas busca “transparecer” o estado de espírito do personagem.

Quanto ao ângulo de filmagem, destacamos o ângulo plano ou normal, o ângulo alto (*plongée*) e ângulo baixo (*contra-plongée*). No ângulo plano/normal, a câmera se situa na altura do objeto ou do rosto do personagem. No ângulo alto, a câmera é posicionada acima do objeto enfocado, enquadrando-o de cima para baixo, como num mergulho. Isso cria um efeito de sentido de inferioridade do personagem, o apegado diante de algo maior, ou mais poderoso. É o que podemos observar na cena abaixo, de *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007):



Imagem 9 – Ângulo alto.

Fonte: Harry Potter e a Ordem do Fênix (2007).

Já o ângulo baixo é o contrário: a câmera filma o personagem de baixo para cima e, assim, constrói o sentido de superioridade do objeto/sujeito focado. Podemos citar como exemplo, a cena que segue, do filme *Bastardos Inglórios*, de Quentin Tarantino (2009):



Imagem 10 – Ângulo baixo.

Fonte: Bastardos Inglórios (2009).

No que diz respeito ao movimento da câmera, não poderíamos esquecer do *travelling*, isto é, a câmera faz uma viagem para mostrar um cenário de cima, ou acompanhar um cavaleiro, um garçom, enfim ela deixa de ser estagnada para andar como se tivesse controle próprio.

Quanto a elementos não específicos do cinema, podemos observar as cores e a iluminação. São chamados de não específicos porque não são unicamente da linguagem cinematográfica: a iluminação aparece no teatro e as cores nas pinturas, por exemplo (MARTIN, 2005).

Vamos iniciar pela iluminação, fator importante porque “além de, contribuir para a criação do ambiente, pode apresentar uma carga semântica muito significativa intervindo na dramatização das cenas, assim como, a escolha do cenário que pode acentuar o simbolismo” (SOUZA, 2012, p. 289). Nesse sentido, um bom filme depende do jogo de luzes. Um cenário de terror/ suspense, por

exemplo, precisa de lugares escuros, sem muita claridade, como ocorre na cena que segue, do filme *A hora do pesadelo* (2010), do diretor Samuel Bayer:



Imagem 11 – Cenário com pouca iluminação.

Fonte: *A hora do pesadelo* (2010).

Na cena acima, como podemos observar, a iluminação é mais baixa, há pouca luz, o que acentua o clima de tensão. Além disso, os momentos tristes, de desolação são normalmente apresentados com menos iluminação, como forma de projetar o estado de espírito do personagem.

Em contraste, um cenário com mais iluminação, mais claro e brilhante, caracteriza momentos alegres, como pode ser visto na imagem do filme *Divertida mente* (2015):



Imagem 12 – Cenário iluminado e colorido.

Fonte: *Divertida mente* (2015).

Nessa imagem podemos notar a luz solar, um cenário com bastante brilho. Diferentemente da cena anterior do filme *A hora do pesadelo* (2010), a iluminação e as cores quentes projetam a sensação de alegria, de leveza. A iluminação corrobora a construção do “tom” emocional da garotinha personagem.

As cores, conforme Martin (2005), também são importantes na projeção de emoções. Isso se evidencia no filme *Divertida mente* (2015), por exemplo. Na primeira parte do filme, as cores são alegres, mas a partir do momento em que ocorre a mudança da família para a cidade de São Francisco - a contragosto da garotinha personagem - as cores mudam para um tom mais escuro, acinzentado. Essa alteração de cores indica a frustração e a tristeza da menina com o novo lugar.

Observem-se as imagens – e as cores a elas atribuídas – referentes aos dois momentos distintos do filme:



Imagem 13 – Cores associadas à alegria.

Fonte: Divertida mente (2015).



Imagem 14 – Cores associadas à tristeza.

Fonte: Divertida mente (2015).

Há uma clara divergência entre as cores e a iluminação das duas imagens. A primeira imagem é muito brilhosa, propõe, através da coloração, um conceito de alegria, harmonia com o cenário. Segundo Farina, Perez e Bastos (2006), a cor vermelha (presente na blusa da garotinha) representa o amor, a vivacidade; os tons de amarelo, predominantes no ambiente, estão associados à felicidade, à luz, à prosperidade. Já na segunda, predomina o tom de cinza, associado à tristeza, à depressão, tanto na roupa do pai e nos objetos (copos, embalagens, mesa) quanto nas paredes do ambiente, dialogando com o marrom da escada e das cadeiras. Apesar de a mãe estar com uma blusa amarela, nota-se que a cor da blusa não é um amarelo vivo, mas uma coloração que remete ao deserto, à solidão.

Os fenômenos sonoros que produzem sentidos nos filmes são diversos, desde a fala até um pequeno ruído. Por exemplo: um prato caindo sobre o chão e uma música com um tom mais tenso entrega ao telespectador uma cena de suspense. Assim:

[...] o cinema sonoro subverte o equilíbrio entre real e irreal estabelecido pelo cinema mudo. A verdade concreta dos ruídos, a precisão e as nuances das palavras, se ainda estão em parte

contrabalançadas pela magia das vozes, do canto e da música, como veremos, determinam também um clima realista. Daí, aliás, o desprezo dos cineastas pela nova invenção que, a seus olhos, tirava do filme o seu encanto. (MORIN, 1989, p. 11).



A trilha sonora nos filmes é outro elemento essencial. Ela nos indica se a cena seguinte será de suspense, de alegria, de tristeza... já que o ritmo da melodia funciona como uma forma de prenúncio do que se está por presenciar. Outros elementos sonoros, a exemplo dos ruídos do ambiente e do tom de voz dos personagens, projetam efeitos de realidade mais intensos acerca do que se está vendo, bem como de aproximação, uma vez que aguçam a audição, além da visão. É como se o sujeito expectador estivesse ali, vivenciando o fato.

Por fim, não podem passar despercebidos o figurino, o espaço e os objetos do cenário. O figurino atribui identidade aos personagens e permite imaginar a época retratada no filme. Assim também ocorre com os objetos que caracterizam o cenário. São os objetos e o figurino que nos dão dicas sobre como devemos ler aquele texto. Trata-se de um filme que retrata uma época histórica? Trata-se de um filme sobre a sociedade contemporânea? É observando o figurino, o espaço e os objetos que constituem as cenas que percebemos esses aspectos. Além disso, tais elementos estão associados a características específicas atreladas às personagens, por exemplo, se são abastadas ou com menos posses, se têm um estilo mais arrojado ou mais romântico etc.

Entendemos que essa diversidade de formas de se construir sentidos nos textos fílmicos pode e deve ser explorada em sala de aula, já que pode contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos.

3 O cinema como fonte de aprendizado

Desde sua criação, o cinema se configura como um bem cultural muito importante, posto que através dele se consegue representar/recrutar o social, ou, melhor dizendo, a vida das pessoas e o mundo que as rodeia. É uma arte democrática, que chega aos lares de sujeitos de diferentes estratos sociais, oferecendo-se como uma forma de leitura – tomada aqui numa perspectiva não redutível à palavra escrita –, um modo de alargar horizontes para além do que os olhos conseguem ver. O cinema nos apresenta mundos desconhecidos, formas de vida e de organização social diferentes da nossa, modos de pensar, de ser, de viver.

Guimarães (2009) citado por Nascimento (2015, p. 265), explica que é nesse sentido que o cinema está associado à ideia de “indústria cultural”:

Desde o fim do século XIX e ao longo do século XX, o cinema tornou-se arte, meio de expressão, de construção de sensibilidades, de comunicação, de entretenimento da sociedade. Distrai, fascina, inquieta, seduz, comove, inspira e provoca diversas sensações, como medo, alegrias e tristezas. Alimenta a nossa imaginação e sonhos, amplia o modo de ver, sentir e compreender as pessoas e o mundo. Com o avanço de novas tecnologias, desenvolveu-se de forma rápida e sofisticada,

tornando-se uma poderosa indústria, capaz de mobilizar milhões de espectadores, consumidores culturais em diferentes lugares do planeta. Logo, o cinema detém um enorme poder de produção, difusão e introjeção de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão do mundo.



Não desconsideramos o fato de que os filmes são, sim, elementos da indústria cultural e que essa nem sempre é merecedora de elogios. Mas também não podemos desconsiderar o potencial desses textos em sala de aula, inclusive para debater sobre a própria indústria cultural e sobre os padrões que ela nos impõe.

Além de servir como entretenimento, lazer, o cinema serve como importante meio de aquisição de conhecimentos sobre diferentes universos culturais e sociais, sendo um aliado no processo de aprendizagem, tanto fora da escola quanto dentro dela. Um filme que mostra aspectos culturais, mais precisamente relacionados à cidade do Rio de Janeiro, seria *Cidade de Deus* (2002) – adaptação para o cinema do livro de Paulo Lins –, que retrata muito bem a vida nas favelas dessa cidade, com as rotinas de violência relacionadas às disputas pelo tráfico de drogas. O filme proporciona uma certa imersão nesse espaço, já que narra um pouco sobre a vida de Zé Pequeno, um traficante, e a de Buscapé, um garoto que tira fotos deste cenário.

Um filme pode nos projetar para dentro de uma grande guerra, ou retratar tempos remotos, com costumes diferentes, com sociedades organizadas de forma diferente. A isso se agrega a capacidade de fazer imaginar, de emocionar, de fazer sentir. Para exemplificar, pensemos nos filmes com caráter de documentário, os quais buscam enfatizar fatos históricos ocorridos, retratando, sob um determinado ponto de vista, eventos distantes no tempo e no espaço, como em *La Segunda Guerra em color* (2009). Nessa mesma linha, é possível lançar mão de produções como a série *Vikings*, ou filmes sobre as Cruzadas, sobre os Templários, entre outros que retratam períodos da história.

O cinema possibilita, ainda, conhecer comportamentos, formas de pensar e agir de sujeitos sociais. Como exemplo, podemos citar a série *You* (2018), que apresenta o perfil de um psicopata, uma espécie de *stalker*, mostrando como uma pessoa assim age, que pensamentos e atitudes conduzem sua vida. A série *The Good Doctor* (2017) apresenta as dificuldades e a genialidade de um sujeito com autismo, bem como o preconceito social sofrido por ele. Os filmes, então, (re)criam realidades, explicam teorias, mostram pontos de vista sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre a vida em sociedade - ou fora dela. O que faz deles objetos de leitura.

Outro aspecto importante que se pode explorar é a intertextualidade entre filmes ou entre livros e filmes. A partir do filme o filme *Cidade de Deus* (2002), pode-se trabalhar com o livro *O Cortiço* (2019), de Aluísio de Azevedo. O livro de Aluísio de Azevedo apresenta um personagem dono de algumas moradias pequenas e literalmente coladas umas nas outras, além da pouca qualidade delas. Isto também é visto no filme, que retrata esse cenário, o das favelas. Seria interessante, a partir disso, confrontar as realidades mostradas no filme com as do livro, comparando-as, aproximando ou afastando fatores apresentados nesses

cenários em épocas tão diferentes⁴. Fazer essas “pontes” entre leituras contribui para a formação de um leitor mais perspicaz, capaz de perceber conexões e diferenças entre o que lê/vê. Assim também se efetivam as proposições da BNCC (2018), segundo a qual a diversidade cultural/social deve ser tomada como objeto de reflexão na escola.

Os aspectos apontados até aqui, por si só, seriam suficientes para defender a importância do cinema como forma de aprendizado em sala de aula. Mas há mais a se explorar a partir da sétima arte. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, é possível explorar a oralidade, fazendo uma discussão em forma de seminário sobre o filme lido/assistido e/ou instigar a produção escrita, solicitando um comentário apreciativo sobre o filme, ou uma resenha, por exemplo. A propósito, a resenha crítica poderia ser uma boa atividade para se explorar as habilidades de leitura (do filme e de outras resenhas que podem ser tomadas como modelo), de interpretação, de síntese e reflexão sobre o que leu/assistiu, de organização e produção textual.

Com uma atividade assim o aluno desenvolve não só a produção textual – oral ou escrita – mas pensamento crítico e capacidade de organização mental, posto que ela implica a apresentação clara de um ponto de vista, com argumentos bem organizados e numa sequência lógica de raciocínio, mobilizando conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Exploram-se, assim, habilidades de uso da língua efetivamente, promovendo-se momentos de reflexão, de expressão oral, de interpretação, de produção textual.

Acrescente-se a isso o trabalho com as diferentes formas de construir sentidos nos textos fílmicos. Como já dissemos, filmes são textos multissemióticos por excelência. Assim, se queremos formar leitores competentes em leitura é preciso ensinar a olhar para elementos semióticos que produzem sentidos. Na BNCC, a décima competência de Língua Portuguesa apresentada é:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87).

Para tanto, como defende Nascimento (2015, p. 10):

[...] instituições educacionais além de adquirir os equipamentos audiovisuais necessários para o uso da arte cinematográfica no processo de ensino e aprendizagem, precisam investir na formação de docentes, a fim de que possam conhecer e considerar as características e os recursos expressivos dessa produção cultural que pode contribuir também na formação do educando.

Não há como negar a necessidade de investimentos em materiais, mas cremos que mais urgente é o investimento na formação de professores para que

⁴ A primeira edição de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, foi publicado em 1890; o filme *Cidade de Deus* é de 2002, e o livro que o originou, de 1997.

consigam compreender as propostas de ensino contempladas na nova BNCC e possam aplicá-las em sala de aula.



Considerações finais

O trabalho com as novas linguagens exige novas formas de se conceber o ensino-aprendizagem, mais focado no preparo do aluno para as interações sociais do que para a prova de gramática. A evolução tecnológica e os avanços nos processos de comunicação e informação têm suscitado, há um bom tempo, essa discussão e obrigado o sistema educacional a repensar concepções sobre os conhecimentos necessários à formação de sujeitos sociais e sobre como explorá-los em sala de aula.

É para essa direção que apontam os documentos oficiais do ensino. Os conhecimentos, aliás, estão a um “clique” e, nesse cenário, cabe ao professor o papel de orientador, de mediador de discussões capazes de promover aprendizados de diferentes ordens, ajudando os sujeitos a viver melhor, conduzindo com protagonismo o seu destino e o da sociedade em que se inserem.

Nessa esteira, as produções cinematográficas se configuram como boas alternativas para explorar aspectos diversificados em diferentes disciplinas, promovendo, inclusive, relações interdisciplinares. É necessário, pois, destinar um novo modo de olhar para esses textos, tomando-os efetivamente como objetos de ensino e aprendizagem e não como simples recursos utilizados para suprir a ausência de professores e sem finalidade pedagógica, como acontece em muitos casos.

Acrescente-se, enfim, que assistir a um bom filme é uma atividade prazerosa, por meio da qual rimos, nos emocionamos, nos revoltamos, promovemos debates, refletimos e, assim, aprendemos todos a ler melhor a nós mesmos e ao mundo que nos cerca.

Referências

A HORA do pesadelo. Direção de Samuel Bayer. Produção de Michael Bay; Andrew Form; Brad Fuller. Califórnia. New Line Cinema; Warner Bros Pictures. (94 min). 2010. Colorido.

A SAÍDA dos operários da fábrica dos irmãos Lumière. Direção de Auguste Lumière; Louis Lumière. 1895. Preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1h5ULfG7aaw> . Acesso em: 5 jun. 2020.

ABREU, Kátia. Como funcionava o primeiro cinematógrafo. *Super Interessante*, 03 fev. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-funcionava-o-primeiro-cinematografo/>. Acesso em: 03 ago. 2020.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

ARAGÃO, Isabella Ribeiro. *Palavras escritas: do cinema mudo ao falado*. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/166670646990574792110973521138319283663.p>. Acesso em: 09 jun.2020.

AZEVEDO, Aluísio de. *O cortiço*. São Paulo: Ática, 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2002.

BASTARDOS Inglórios. Direção de Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Nova York. The Weinstein Company Universal Pictures. 2009. (153 min). Colorido.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 20 mar. 2020.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meireles. Produção de Andrea Barata Ribeiro; Mauricio Andrade Ramos. Rio de Janeiro; Los Angeles. 02 filmes; Globo filmes Lumière Brasil; Miramax films. 2002 (130 min). Colorido. Baseado no livro Cidade de Deus de Paulo Lins.

CRESTANI, Luciana Maria. Sincretismo de linguagens e efeitos de sentido no jornalismo on-line. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 456-474, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4434/3097> Acesso em: 18 maio 2020.

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; AMARANTE, Luciane Maria do. Multiletramentos e objetos de conhecimento do ENEM: um olhar sobre as provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Entretextos* (UEL), Londrina, v. 18, n. 2, p. 27-49, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/30537> Acesso em: 18 maio 2020.

DIVERTIDA MENTE. Direção de Pete Docter; Ronnie del Carmen. Produção de Jonas Rivera. Califórnia, PIXAR, Disney, 2015 (94 min). Colorido.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5. ed. rev. e ampl. Editora Edgard Blücher Ltda: São Paulo, 2006.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto em semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 156-176, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 15 maio 2020.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da Leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12547>. Acesso em: 05 out. 2019.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HARRY Potter e a Ordem da Fênix. Direção de David Yates. Los Angeles. Heydey Films; Warner Bros. (138 min). 2007. Colorido. Baseado no livro Harry Potter e a ordem da fênix de J. K. Rowling.

HERNANDES, Nilton. A trilogia Matrix. A Trilogia Matrix: Estratégias de Enunciação Sincrética em Textos Cinematográficos. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. UNESP, Araraquara, vol. 3., n. 1, ago. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/viewFile/601/517>. Acesso em: 05 out. 2019.

LA SEGUNDA guerra mundial en color. Criadores: Alan Griffiths, Tom Harberd, Phil Hunt. California Netflix. (51 min). 2009. Colorido.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MORIN, Edgar. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. A ação educativa do cinema: alguns apontamentos. *Letras Escreve*, Macapá, v. 5, n. 2, p. 261-271, 2º sem. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/1908/1067> Acesso em: 5 mar. 2020.

O GABINETE do Doutor Calegari. Direção de Robert Wiene. Alemanha The Philips Film Co. Ltd. Presentes. (71 min). 1920. Preto e branco.

O ILUMINADO. Direção e produção de Stanley Kubrick. Los Angeles. Warner Bros (144 min). 1980. Colorido. Baseado no livro *The Shining*, de Stephen King.

PETIT, Michele. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PULP Fiction. Direção de Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Califórnia. Miramax films (154 min). 1994. Colorido.

RATATOUILLE. Direção de Brad Bird. Produção de Brad Lewis; Galyn Susman. Califórnia. PIXAR; Disney. (111 min). 2007. Colorido.

SABADIN, Celso. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Valentina, 2012.

SOUZA, Catichilene. A linguagem cinematográfica na constituição do sentido na obra fílmica 'Abril Despedaçado'. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 1, número especial, p. 287-297, abr. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/541>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4295> Acesso em: 5 jun. 2020.

TEMPOS Modernos. Direção e produção de Charlie Chaplin. Chaplin Film Corporation, United Artists. (86 min). 1936. Preto e branco.

THE GOOD Doctor. Desenvolvedor: David Shore. Produtores: Ron French, et al. Rio de Janeiro. Nova York. Globo play; Abc. (41-44 min). 2017. Colorido.

THE JAZZ Singer. Direção de Alan Crosland. Los Angeles. Warner Bros. (88 min). 1927. Preto e branco.

VIAGEM à lua. Direção e produção de George Méliès. Star film. (14min). 1902. Preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1rPQEsqhgA8>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VIEIRA, Mauricéia. *A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas*. 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.



VIKINGS. Criador: Michael Hirst. Produtor: Steve Wakefield *et al.* California. MGM Television. (45 min). 2013. Colorado.

YOU. Criação de Greg Berlanti e Sera Gamble. Produtores: Sera Gamble *et al.* California Netflix. (41-50 min). Baseado em You, de Caroline Kepnes.

Para citar este artigo

CRESTANI, Luciana Maria; SILVA, Daniel Mulinari Prates da. Cinema, leitura e ensino: uma trilogia de sucesso. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 1, p. 19-41, jan.-abr. 2021.

Os autores

Luciana Maria Crestani é doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo-RS (UPF). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1265-7803>.

Daniel Mulinari Prates da Silva é acadêmico do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo-RS (UPF). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6745-8305>.