

# OS ATOS DE LEITURA COM O FILME CORAÇÃO DE TINTA

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

Dagoberto Buim Arena<sup>2</sup>

Sonia de Oliveira Santos<sup>3</sup>

## Introdução

As tecnologias têm criado suportes múltiplos para a inscrição da escrita. Atualmente há telas capazes de transmitir informações digitais e disponibilizar diversas informações. A escrita também passou por evoluções, especialmente na disposição gráfica em diferentes suportes. A escrita da Idade Média, chamada contínua, passou para uma escrita com espaçamentos, pontuação, utilização de letras e outros tantos sinais que hoje dão configurações diversas ao texto. Com essa crescente mudança, a leitura também sofreu modificações: antes realizada apenas em voz alta e lenta, atualmente se dá na forma silenciosa e rápida. (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

Desta forma, a evolução na escrita trouxe contribuições significativas que favorecem a leitura nos novos suportes como as telas de cinema que podem alterar as informações em cerca de três segundos, como ocorre com os filmes legendados. A leitura necessária para esse tipo de suporte exige, portanto, uma negociação rápida de sentidos (ARENA, 2011) para que o espectador possa acompanhar os fatos narrados em um filme. Os filmes legendados não são, frequentemente, apresentados pelos professores a seus alunos, porque acreditam que eles teriam dificuldades para ler e compreender a trama.

Porém, ao contrário do que acreditam, a leitura da legenda cinematográfica pode contribuir para a formação de leitores. Para analisar as contribuições das telas, por meio de uma pesquisa-ação, foram realizadas sessões cinematográficas em uma instituição não governamental localizada na cidade de Marília-SP, no ano de 2015. Foram apresentados nove filmes para os alunos com faixa etária entre nove e dez anos dessa instituição. Entre os filmes projetados, este trabalho destaca *Coração de Tinta*, cujos dados serão detalhados mais adiante. Antes, porém, é necessário apresentar e comentar os pressupostos teóricos no campo da linguagem que dão sustentação ao trabalho desenvolvido na instituição e à análise dos dados gerados durante a ação de extensão e de pesquisa.

## Leitura como diálogo

Por meio da linguagem os sujeitos se apropriam das palavras alheias, assumem uma posição responsiva e dialogam com o *outro* (BAKHTIN, 2010). Esse diálogo pode desenvolver-se com o outro presente, diante do sujeito que enuncia, ou por meio do enunciado escrito. A leitura lida com a linguagem verbal e possibilita aos sujeitos, por meio dos seus atos, interagir com o escrito e dialogar entre si, mediados pelos signos e pela temática.

No diálogo com o texto, o leitor faz conexões não padronizadas, mas elaboradas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Arena (2005) afirma que o leitor faz conexões dos seus conhecimentos com as novas informações encontradas no texto, que o levam a assumir uma posição

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. E-mail: [dricanaomi@gmail.com](mailto:dricanaomi@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. E-mail: [dagobertobuim@gmail.com](mailto:dagobertobuim@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. E-mail: [soniliver@hotmail.com](mailto:soniliver@hotmail.com).

responsiva no diálogo com o discurso do outro. Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas de estabelecer o diálogo sem a oralidade face a face. É essa a razão por que o homem quer aprender a ler. Para Bakhtin (2010), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialoga com o autor, e se torna também locutor para apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar sob a mediação do texto verbal escrito e inscrito sobre os múltiplos suportes.

Para que o leitor tenha essa atitude responsiva é necessária a tomada de consciência e, para isso, utiliza signos internos já apropriados que organizam os conhecimentos e de signos ainda externos à consciência individual, mas em fase de apropriação. A relação com o *outro* tem papel fundamental, uma vez que é nessa relação que se constrói o conhecimento. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2012, p. 36),

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Na interação com o outro, no mundo social, na apropriação desses signos externos e na relação com os signos já apropriados pelo sujeito, o homem formará sua consciência e dará respostas aos novos signos. Portanto, o diálogo é de fundamental importância para a constituição do sujeito leitor, porque desenvolverá atitudes responsivas em relação às diferentes concepções e situações.

Para compreender a linguagem do *outro* é importante que haja a negociação de sentidos entre o locutor e interlocutor, mas, para isso, as técnicas tradicionais de decodificação de grafemas em fonemas não podem ser ensinadas como atos de leitura. É preciso que o professor ensine a criança a entrar no texto pela via dos sentidos, do diálogo, utilizando-se de estratégias que poderão ser apropriadas pelos alunos para serem utilizadas autonomamente e que possibilitem a eles desenvolver táticas que levem à compreensão do texto.

O diálogo com o texto pode ser feito, entre outras possibilidades, por meio de *estratégias de leitura*, como as defendidas por Girotto e Souza (2010) embasadas nas ideias de Harvey e Goudvis (2007). As estratégias defendidas pelas autoras são por elas denominadas de conexões, inferências, visualizações, sumarizações e sínteses. (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Além dessas, também há defendidas por Smith (1999), entre as quais se destaca a previsão.

Se não houver a intenção de promover o diálogo, o sujeito não se sente obrigado a tomar atitudes responsivas em relação ao *outro*, que também não se altera. O olhar do leitor concentra-se em informações técnicas, não havendo possibilidade de diálogos, porque o cérebro não consegue memorizar as informações visualizadas. (SMITH, 1990). Por essas razões, a temática do diálogo, tão presente em Vigotski (2010), em Bakhtin e Volochinov (2012) merece um olhar mais atento aos que tem como trabalho ensinar as crianças a ler.

O próximo item apresentará situações e cenários nos quais as crianças aprenderam a dialogar com o gênero legendas cinematográficas durante uma apresentação do filme legendado *Coração de Tinta*.

### **O filme *Coração de Tinta* e o diálogo entre leitor e interlocutor**

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 morava 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, 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.

Durante a sessão cinematográfica os alunos puderam utilizar diferentes estratégias de leitura entre as quais a conexão texto-texto apresentada por Girotto e Souza (2010). Depois da projeção, a bolsista responsável pela condução dos diálogos com as crianças estabeleceu ligações entre a trama do filme e histórias clássicas já conhecidas pelas crianças, porque elas foram mencionadas ou apenas sugeridas ao longo da trama do filme, já que o pai de Maggie era um leitor com poderes especiais. Uma das histórias era a *Pequena vendedora de fósforos*, de Hans Cristian Andersen:

**Pesquisadora 2:** Alguém conhece a história da “Pequena vendedora de fósforos”?

**Criança 1:** Eu conheço.

**Pesquisadora 1:** Conhece? Como é a história?

**Criança 1:** Ela mora na rua e ela vende fósforos para poder ter alguma coisa para ela comer.

**Pesquisadora 2:** E o que acontece no final?

**Criança 1:** Ela é encontrada congelada.

**Pesquisadora 1:** E o que a Maggie falou, que não aconteceu com a pequena vendedora de fósforos?

**Criança1:** Ela disse isso, porque o pai dela tinha falado que as pessoas conseguem fugir do livro, mas ela disse que a pequena vendedora de fósforo foi encontrada congelada.

Na estratégia de conexão texto-texto defendida por Girotto e Souza (2010), o leitor relaciona um texto com outro, do mesmo gênero ou não, ativando seu conhecimento a respeito deles. (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Na situação descrita, a relação foi estabelecida entre a trama do filme, concebido a partir do livro homônimo de Cornelia Funke (2011), com a *Pequena vendedora de fósforos*. O leitor, para relacionar as duas histórias, aciona seus conhecimentos, mas para fazer isso, sua atenção não deve estar restrita para a visão de uma letra após a outra, ou uma sílaba após a outra, acompanhada de movimentos bucais de pronúncia, porque: 1) o cérebro terá dificuldades em lidar com tantas informações de natureza estritamente técnica; 2) não há tempo para vocalizar os sons das sílabas e das palavras, porque a duração é de três segundos em média; 3) a atenção dirigida para o estabelecimento de um diálogo com o texto exibido pelas legendas é asfixiada pelos dados técnicos. Na projeção, entretanto, orientados pelos bolsistas em outras projeções, o olhar dos alunos não estava voltado para a leitura de sílabas ou mesmo de palavras inteiras, mas para o ensaio de dialogar com a trama, por meio de pluralidade de estratégias, desde a relação entre textos, até as pistas deixadas pelas imagens, ou por antecipações, ou ainda mesmo pelas informações rápidas introduzidas pela bolsista durante a projeção. Um dos caminhos foi a previsão:

**Pesquisadora 1:** O que será que aconteceu com a mãe dela?

**Criança 2:** Ela foi pega por alguém do mal? Ou ela virou a Chapeuzinho Vermelho?

**Criança 4:** Ou ela se perdeu no livro, em alguma página. Se ele ler, acho que ela consegue libertar ela, aí a pessoa daquele livro volta no livro.

Os alunos já sabiam que o protagonista era um leitor com o poder de retirar, ao ler, personagens dos livros, mas sob a condição de outras pessoas os substituir. Era necessária uma troca, um a um. Por essa razão, a mãe de Maggie somente poderia ser libertada das páginas de um livro se alguém, por sua vez, nele entrasse.

A pesquisadora incitou os alunos a fazer perguntas e a procurar as respostas, condição própria de situações dialógicas, por meio da previsão, que “[...] é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. A previsão não é uma adivinhação responsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis.” (SMITH, 1999, p. 78). Com a previsão, o leitor reduz alternativas diante das ambiguidades presentes no texto para com ele dialogar e criar sentidos.

Em virtude de estabelecer relação do texto das legendas com histórias já lidas ou ouvidas, e da previsão de fatos previsíveis, os alunos puderam retomar a trama, durante a projeção, em diálogo com a bolsista:

**Pesquisadora 1:** Ele está lendo a historia da Chapeuzinho Vermelho, o que será que vai acontecer?

**Pesquisadora 2:** Lembra no começo da história? O que falou? Quando lesse em voz alta, o que aconteceria?

**Criança 3:** Coisas iam aparecer.

**Pesquisadora 1:** Se ele está lendo a história da Chapeuzinho Vermelho, o que pode aparecer?

**Criança 3:** Chapeuzinho Vermelho.

**Criança 1:** O capuz.

**Criança 4:** Eu acho que é a Chapeuzinho Vermelho, porque ele está contando a história.

Ao retomar fatos da historia, a criança faz conexões, dialoga com o *outro*, na visão de Bakhtin (2010), que pode estar presente ou não, e com os diversos textos e livros, ou pistas largadas intencionalmente pelo diretor do filme. De acordo com Bakhtin (2010, 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; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 132, grifo do autor). É o desenvolvimento dessa atitude dialógica que pavimenta a formação de um leitor. A leitura rápida das legendas cinematográficas, forçosamente desapegada da leitura vocalizada, tradicionalmente ensinada nas escolas, pode ser um bom caminho para a formação de leitores de filmes legendados, mas também de livros, como o original impresso, *Coração de Tinta*.

## Conclusão

As conclusões indicam que com os filmes legendados e auxílio das bolsistas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver estratégias como a relação com o cotidiano de suas vidas; a relação com histórias já conhecidas e a previsão de fatos durante o desenrolar da trama.

Dessa maneira, puderam ler com os olhos, em velocidade, sem se deter em sílabas ou palavras, porque era preciso se apoiar em sinais gráficos e imagens para dialogar com o texto que auxiliava o desenrolar da trama. O fato de as legendas terem poucos segundos de vida na tela obriga as crianças a desenvolver modos de ler específicos para a escrita, considerada como uma criação semiótica dirigida para olhos. Em razão dessas experiências, o diálogo com os textos que permanecem mais tempo sobre outros suportes pode se tornar mais fecundo para o leitor em formação.

## Referências

ARENA, D. B.. 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.

\_\_\_\_\_. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009. Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ALB. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/.../COLE\\_203.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_203.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem**. Trad. De Michel Lahud, Yara Teixeira Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002

FUNKE, C. **Coração de tinta**. Trad. Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras. 11. reimpressão, 2011.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia**, USP [online]. 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun 2015.