



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MATHEUS FELIPE XAVIER BUENO

**NO ESCURINHO DO CINEMA: CINEMA BRASILEIRO EM AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA E (MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS.**

CAMPINAS

2025

MATHEUS FELIPE XAVIER BUENO

NO ESCURINHO DO CINEMA: CINEMA BRASILEIRO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E (MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS.

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves

Este trabalho corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Matheus Felipe Xavier Bueno e orientada pela Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves

CAMPINAS

2025

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lucia Siqueira Silva - CRB 8/7956

B862e Bueno, Matheus Felipe Xavier, 1997-
No escurinho do cinema : cinema brasileiro em aulas de língua portuguesa e (multi)letramentos críticos / Matheus Felipe Xavier Bueno. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Cynthia Agra de Brito Neves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento crítico. 2. Multiletramentos. 3. Cinema. 4. Cinema Brasileiro. I. Neves, Cynthia Agra de Brito, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: In the dark of the cinema : brazilian cinema in portuguese language classes and critical (multi)literacies.

Palavras-chave em inglês:

Critical literacies

Multiliteracies

Motion pictures

Motion pictures, Brazilian

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Cynthia Agra de Brito Neves [Orientador]

Marcel Alvaro de Amorim

Jacqueline Peixoto Barbosa

Data de defesa: 20-03-2025

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Não se aplica

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7792-1869>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1605056318216745>

Cynthia Agra de Brito Neves

Jacqueline Peixoto Barbosa

Marcel Alvaro de Amorim

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao grande apoio que recebi de minha mãe, Ismênia Lopes Xavier Bueno, e de meu pai, Paulo Sérgio Bueno. Eles foram os responsáveis por gravar em mim a importância do trabalho, da dedicação, da verdade, dos estudos e da educação. Sem esses valores, esta pesquisa não teria nascido e eu não teria tido forças para continuá-la. Obrigado por todo o amor e suporte de sempre. Agradeço também ao meu avô Amauri Xavier, pelo exemplo de resiliência, e ao meu tio Abel Xavier, pelas trocas e conversas sobre esse momento difícil que a escrita de um mestrado pode ser.

Esta pesquisa não teria tomado forma sem a valiosa, dedicada e paciente orientação da professora Cynthia Agra de Brito Neves. Não encontro palavras para descrever a importância do seu suporte e de seus conselhos. Muito obrigado por topar entrar nessa aventura comigo, Cynthia. Se hoje sou o pesquisador e o professor que sou, é graças aos aprendizados que venho colecionando junto a você desde a época da graduação. Meu carinho por você é muito grande.

Agradeço também aos professores Marcel Alvaro de Amorim e Jacqueline Peixoto Barbosa, que compuseram minha banca de qualificação, e cujas dicas me auxiliaram muito a aprimorar meu trabalho para defesa. Muito obrigado pela atenção na leitura de meu texto.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço aos amigos que, com suas conversas, encontros e risadas, tornaram esses últimos anos muito mais leves.

RESUMO

A sociedade na qual vivemos hoje representa e comunica sentidos por meio de textos cada vez mais multissemióticos e multiculturais, fato que impõe desafios aos nossos letramentos – que agora são multiletramentos e necessitam ser mais críticos – e à educação. Dentre os inúmeros textos em circulação em que as múltiplas linguagens e culturas se fazem presentes, as obras cinematográficas, especialmente hollywoodianas, certamente se destacam, enquanto o cinema brasileiro sofre com um processo histórico de marginalização, estigmatização e colonização cultural, buscando maneiras de florescer em meio a constantes preconceitos e ataques, inclusive econômicos. Assim, nossa pesquisa tem como objetivo investigar como o cinema nacional explorado em aulas de língua portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Letramentos Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]), permitindo que os estudantes discutam a multissemioticidade e a multiculturalidade presentes no cinema, em especial em filmes brasileiros. Acreditamos que tal proposta pedagógica poderia contribuir para o exercício dos (multi)letramentos críticos, possibilitando uma formação artística reflexiva que leve estudantes da educação básica a valorizar mais a produção cinematográfica do Brasil. Alcançamos nosso propósito central por meio de uma análise de cenas e da história do filme nacional *Cine Holliúdy* (2013), obra a partir da qual propomos sugestões didáticas que estariam alinhadas a uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos e poderiam ser exploradas em sala de aula. Dessa forma, evidenciamos as potencialidades artístico-pedagógicas do cinema, em especial do cinema brasileiro.

Palavras-chave: Letramentos Críticos, Multiletramentos, Cinema, Cinema Brasileiro.

ABSTRACT

The society in which we live today represents and communicates meaning through increasingly multisemiotic and multicultural texts, a fact that poses challenges to our literacies – which are now multiliteracies and need to be more critical – and to education. Among the countless texts in circulation in which multiple languages and cultures are present, cinematographic works, especially Hollywood ones, certainly stand out, while Brazilian cinema suffers from a historical process of marginalization, stigmatization and cultural colonization, seeking ways to flourish amid constant prejudice and attacks, including economic ones. Thus, our research aims to investigate how national cinema explored in Portuguese language classes can contribute to the development of a Pedagogy of Critical Literacies (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) and Multiliteracies (CAZDEN et al., 2021 [1996]), allowing students to discuss the multisemioticity and multiculturalism present in cinema, especially in Brazilian films. We believe that such a pedagogical proposal could contribute to the exercise of critical (multi)literacy, enabling a reflective artistic education that leads primary school students to value Brazilian film production more highly. We achieved our central aim by analyzing scenes and the story of the national film *Cine Holliúdy* (2013), from which we propose didactic suggestions that would be aligned with a pedagogy of critical (multi)literacies and could be explored in the classroom. In this way, we highlight the artistic-pedagogical potential of cinema, especially Brazilian cinema.

Keywords: Critical Literacies, Multiliteracies, Cinema, Brazilian Cinema.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Pegue a pipoca, a sessão vai começar	10
1.2. Luz, câmera, ação! As bases teóricas de investigação	14
1.3. Objetivo(s) e pergunta(s) de pesquisa	19
1.4. Justificativa	20
1.5. Cuidado, <i>spoiler!</i>	22
2. (MULTI)LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO E O CINEMA BRASILEIRO	25
3. PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS	34
3.1. Pensamento Crítico	35
3.2. Múltiplas identidades	42
3.3. Novas mídias da cultura popular	47
3.4. Cidadania e participação	54
3.5 Processos de <i>design</i> , componentes pedagógicos, processos de conhecimento e uma análise visual crítica	56
4. NO ESCURINHO DO CINEMA: OS MEIOS DE EXPRESSÃO CINEMATOGRAFICOS	69
4.1 Linguagem cinematográfica	70
4.1.1 Enquadramentos	74
4.1.2 Montagem e Edição	84
4.1.3 Movimentos de Câmera	92
4.1.4 Som	95
4.1.5 Mise-en-scène	98

4.1.6 Roteiro e Gêneros Cinematográficos	104
4.1.7 A linguagem cinematográfica sob uma perspectiva crítica e discursiva.....	114
5. METODOLOGIA.....	118
5.1. Uma LA Indisciplinar	118
5.2. Os métodos de pesquisa	123
5.3. Cine Holliúdy.....	126
6. ANÁLISE DO FILME <i>CINE HOLLIÚDY</i>.....	135
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	174

1. INTRODUÇÃO

1.1. Pegue a pipoca, a sessão vai começar

A concatenação entre a educação e o cinema, especialmente o cinema brasileiro, é a temática central da pesquisa em questão. Buscamos analisar as potencialidades pedagógicas da sétima arte brasileira, discorrendo sobre como ela poderia estar alinhada ao desenvolvimento de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos. Quando ou por que esse tema surge como possibilidade de estudo? Um breve relato pessoal me ajuda a responder a essas questões e a introduzir o conteúdo desta investigação.

Quando criança e adolescente, assistia¹ a vários filmes na TV. Além disso, tive o privilégio de poder frequentar, em muitas ocasiões, as salas de cinema da minha cidade, Santa Bárbara d'Oeste, ou do município vizinho, Americana, no interior de São Paulo. Escrevendo este texto, acabo de me recordar: naquela época, ir até a banca e comprar o jornal local para conferir os filmes em cartaz, os horários das sessões e os preços dos ingressos eram partes do ritual cinematográfico vivenciado por minha família. Não sabia que ainda habitava em mim essa lembrança de infância, lembrança que, agora, parece-me tão especial. Sim, o cinema esteve presente em minha infância e adolescência, mas não posso afirmar que ele ocupava lugar central ou notável em meus campos de interesse acadêmico-científico. Acho que, como para qualquer outra criança e adolescente, os filmes significavam para mim, naturalmente, apenas divertimento, passatempo em época de férias, nada além disso.

Meu interesse genuíno e consciente pelo cinema floresceu um pouco mais tarde, já no final do Ensino Médio, entre 2013 e 2014. Naquele momento, eu cursava também, no mesmo colégio, um curso técnico em Comunicação Visual – carinhosamente apelidado de CV pelos alunos e professores – e acredito que foi dentro desse curso que me encontrei de fato com a ciência do cinema. Ao longo dos dezoito meses de formação técnica, dentre vários exercícios de fotografia, ilustração e *design* gráfico, uma atividade não podia faltar no cotidiano do estudante de CV: assistir a filmes. A maioria dos longas-metragens era projetada na parede

¹ É preciso explicar que, embora eu empregue a primeira pessoa do singular em meu relato e em trechos pontuais da dissertação, o texto da pesquisa foi escrito por meio do uso majoritário da primeira pessoa do plural, o nós, uma vez que compreendo que esta investigação não teria sido construída sem o auxílio e a orientação da professora doutora Cynthia Agra de Brito Neves.

do estúdio que usávamos especialmente para as aulas de História da Arte e Fotografia, mas, uma vez, tivemos também a chance de reunir a turma em um dos cinemas da minha cidade.

Seja deitado no chão frio da sala de aula usando a mochila como travesseiro ou sentado na poltrona vermelha da sala de cinema, o importante é destacar que assisti a muitos filmes durante o curso técnico e meus professores foram os grandes responsáveis por estimular minha paixão pela sétima arte – daí também minha crença na potencialidade da união entre educação e cinema. Lembro-me de assistir a *Dogville* (Lars von Trier, 2003) e ouvir de meu professor² que talvez a gente dormisse durante a sessão porque o filme tinha um ritmo diferente ao qual estávamos acostumados. Eu não dormi e, ao contrário, gostei muito do que estava vendo. Na verdade, acho que *Dogville* foi o primeiro filme “diferentão” ao qual assisti, o filme que me fez entender que as estéticas e as narrativas do cinema podiam ser muito mais diversas do que as coisas que eu estava acostumado a ver na TV. Lembro-me do choque e do silêncio angustiante que recaiu sobre a turma depois de uma sessão de *Sentidos do Amor* (David Mackenzie, 2011), longa que me fez não só entender, mas sentir o poder que o cinema tem de nos atravessar e de nos impactar de formas únicas. Lembro-me da bronca que meu professor deu depois de questionar o que a gente tinha achado de *Elysium* (Neill Blomkamp, 2013) e nenhum aluno ter dado uma resposta decente para a pergunta. Naquela aula, ele demonstrou como o filme se relacionava com outras artes e quais problemáticas sociais representava, fazendo-me compreender que o cinema não era apenas diversão, mas também uma complexa ferramenta artística de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Enfim, foi o ensino técnico que expandiu meu olhar e meu coração para o cinema e, a partir do final do Ensino Médio, comecei a assistir a muito mais filmes e a procurar entender melhor a história e a linguagem cinematográficas. Na faculdade, por sua vez, tive a oportunidade de frequentar duas disciplinas em que o cinema era assunto central: Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, matéria em que discutimos questões de gênero e sexualidade na sociedade e na escola a partir de filmes como *A Excêntrica*

² Hugo de Lima é o nome de tal professor, ao qual agradeço imensamente por todos os aprendizados. Patrícia Alexandra Scalon, ao passar ótimos filmes em suas aulas de história da arte e de ilustração, foi outra educadora que igualmente contribuiu para o despertar do meu interesse pelo cinema.

Família de Antônia (Marleen Gorris, 1995), e também Tópicos em Linguística Aplicada IV³, disciplina em que pude assistir a muitas longas-metragens que retratam variados assuntos e problemáticas envolvendo educação, desde *Entre os Muros da Escola* (Laurent Cantet, 2008) até *Pro Dia Nascer Feliz* (João Jardim, 2005). Observando o teor de tais aulas, percebe-se aqui, mais uma vez, o encontro fecundo que pode existir entre o cinema e as relações de ensino-aprendizagem.

Se consigo localizar no Ensino Médio regular e técnico o nascimento de meu interesse pelo cinema, acredito que não conseguiria apontar com a mesma precisão quando e onde começou meu gosto pelo cinema nacional em específico. Para além de clássicos brasileiros que sempre passavam na TV aberta e que povoam poderosamente nosso imaginário, como *O Auto da Compadecida* (Guel Arraes, 2000), poderia arriscar e dizer que *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (Daniel Ribeiro, 2014) foi um dos primeiros filmes a sensibilizar ainda mais meu olhar sobre o cinema nacional. Esse foi o primeiro longa-metragem homoafetivo ao qual assisti em minha vida e, enquanto pessoa *queer*, não posso mensurar o impacto sentimental desse filme sobre mim. Para alguém ainda “dentro do armário”, assistir a *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* era como assistir a algo proibido. Para alguém ainda se descobrindo, tanto em sua sexualidade quanto personalidade, era se deparar com representações sociais negadas a minha minoria e perceber que histórias de amor também eram possíveis para mim. Reafirmo, entretanto, que estou apenas me arriscando quando procuro delimitar essa experiência como o pontapé inicial de minha inclinação para o nosso cinema.

Na verdade, acho que desde o começo mora em mim o sentimento de que se for para gostar de cinema, não poderia deixar de lado o cinema produzido em meu próprio país, pois, desde sempre habita em mim um certo incômodo com relação a discursos que inferiorizam nossa produção cinematográfica. Seja para falar mal ou para falar bem, parece-me que, de modo geral, os brasileiros, ao comentarem sobre os filmes nacionais, partem do pressuposto e do lugar-comum de que nosso cinema é sempre fraco e ruim. Talvez tenha começado a me interessar especificamente pela cinematografia brasileira com o intuito de provar para mim

³ A primeira disciplina, Tópicos Especiais em Ciências Sociais, foi ministrada pelo professor doutor Anderson Ricardo Trevisan, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Em semestres posteriores, inclusive, tive a oportunidade de trabalhar como monitor para o docente na mesma matéria. Já as aulas de Tópicos em Linguística Aplicada IV foram oferecidas pela professora doutora Cynthia Agra de Brito Neves, minha orientadora nesta pesquisa.

mesmo – e depois para os outros – que esses estereótipos não faziam muito sentido. A partir do momento em que passei a compreender um pouco melhor as possíveis raízes históricas, culturais, coloniais e imperiais de tais discursos estigmatizantes, minha admiração pelo cinema brasileiro só aumentou e, em 2019, por exemplo, propus-me a um desafio: assistir a, pelo menos, três filmes nacionais por mês, a fim de ampliar meu repertório e conhecer ainda mais nossa vasta produção cinematográfica.

Cumpri minha meta. Hoje, percebo que esse desafio serviu de “adubo” para que, em 2020, a ideia deste projeto de pesquisa pudesse germinar em mim, ideia essa apoiada no desejo de concatenar a valorização de nosso cinema com discussões envolvendo educação, outro assunto de grande importância para mim e que, inclusive, fez-me aproximar da Linguística Aplicada (LA) já no começo de minha graduação em Letras, visto que a LA era o campo acadêmico que mais se debruçava sobre as questões pedagógicas envolvendo o ensino-aprendizagem de língua materna.

Aliás, falando em pedagogia... Além de meu interesse pessoal por cinema e cinema brasileiro, o recorte de minha pesquisa nasce a partir da leitura de dois livros: *Movie Takes: a magia do cinema na sala de aula* (Editora Aymará, 2009), de Grace e Janice Thiel, obra que discorre sobre a utilização de filmes em aulas de língua inglesa e que me inspirou a pensar sobre uma publicação semelhante, mas voltada para a disciplina de língua portuguesa: como seria utilizar filmes na matéria de português para que os alunos pudessem aprender a fruir uma obra cinematográfica ao mesmo tempo em que pudessem discutir sobre saberes tradicionais e específicos de língua portuguesa foi um questionamento que serviu como semente para meu tema de mestrado. O segundo livro é *Cinema para Crianças* (Publifolhinha, 2013), obra que utiliza uma linguagem acessível para apresentar ao leitor informações sobre a história, o processo de produção e os gêneros do cinema, mas também uma obra que, por ser tradução de uma publicação estrangeira, não aborda a filmografia do Brasil⁴. E se existisse um Cinema Brasileiro para Crianças? Essa pergunta, aliada a minha consciência da estigmatização e marginalização que atingem o nosso cinema e faz com que ele não seja compreendido como uma arte legítima nem mesmo por nós brasileiros, também me motivou a elaborar esta investigação que se desenrolará ao longo das próximas páginas.

⁴ A única menção a algo minimamente brasileiro no livro é quando os autores citam Carmen Miranda como uma das grandes figuras da era de ouro de *Hollywood*.

A propósito, pretendo apresentar uma pesquisa que seja acessível a todo o público interessado no tema e, principalmente, que seja uma pesquisa acessível a docentes, não importam quais sejam suas formações ou os níveis de ensino em que atuam; uma pesquisa que eventualmente possa servir de inspiração para muitos educadores, funcionando como suporte de conhecimento, reflexão e (re)planejamento de atividades, práticas e ações dentro das salas de aula.

Espero que este estudo seja, de algum modo, enriquecedor para seus potenciais leitores. Acomodem-se, confortavelmente, e peguem a pipoca, a sessão vai começar... Boa leitura a todos!

1.2. Luz, câmera, ação! As bases teóricas de investigação

Não é preciso realizarmos grandes esforços para constatarmos que “toda representação e toda comunicação [de sentidos] são intrinsecamente multimodais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181), ou seja, “nossos processos de construção de significados são sempre, ao menos em certa medida, multimodais, posto que reúnem modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais” (*Ibidem*, p. 165). Basta escolher qualquer livro em sua estante e sentir a textura das páginas ou observar as tipografias e ilustrações da capa, folhear fotos e/ou gráficos em qualquer revista ou jornal – na internet ou não – ou então clicar em qualquer aplicativo de site de rede social no seu computador ou celular para ter sua tela invadida por um fluxo de imagens estáticas ou em movimento, acompanhadas ou não de músicas e efeitos sonoros, que nos bombardeiam com conteúdos. Essas experiências cotidianas evidenciam que as ferramentas e textos por meio dos quais criamos inteligibilidade sobre nós e sobre o mundo representam e comunicam informações se valendo da união e do entrelaçamento de variadas linguagens: verbal (oral ou escrita), imagética, sonora, corporal etc. Com efeito, “ela [a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses] é bastante evidente [...] nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2012, p. 18).

Aqui podemos nos encontrar com nosso objeto de estudo. Afinal, no variado rol de textos multissemióticos existentes nas sociedades, os textos fílmicos, em nossa perspectiva,

são certamente uns dos que mais podem nos impactar devido ao seu complexo *sistema de significações* (FABRIS, 2008) criativamente desenvolvido e executado por mentes e mãos ao longo dos anos desde o surgimento do cinematógrafo, no final do século XIX, ou até mesmo antes desse marco inaugural do cinema, tal como o conhecemos hoje. Apesar de ser comumente denominado como a arte da imagem em (ilusão de) movimento, não devemos nos esquecer que o cinema é um campo artístico audiovisual que constrói sentidos relacionando a linguagem imagética à linguagem sonora, verbal, gestual etc. O cinema se estabelece, assim, como um potente concatenador de semioses, por isso tão interessante. Além disso, enquanto *arte, indústria e produção cultural* (FABRIS, 2008, p. 119), as obras cinematográficas nos parecem poderosas na medida em que se constituem como “textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais” (FABRIS, 2008, p. 120).

O fato é que, para que possamos ler e interpretar as avassaladoras imagens do cinema – ou de qualquer outro texto multissemiótico – é necessário então que conheçamos e dominemos sua linguagem de múltiplos signos, isto é, faz-se necessário que aprimoremos nossas habilidades de leitura e análise. Se na contemporaneidade nos confrontamos cada vez mais com a inerente multissemioticidade de textos como os filmes, é imprescindível, então, que entendamos que já não lemos como antigamente, e que textos multissemióticos, para que sejam melhor compreendidos, exigem o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e interpretação. Como escreve Rojo (2013, p. 8), “as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”, portanto, precisamos “saber de muito mais, tanto materialmente, quanto semioticamente” (LEMKE, 2010[1998], p. 456), estendendo nossas “habilidades interpretativas críticas [...] da análise de textos impressos para vídeo ou filme [e demais textualidades multissemióticas]” (LEMKE, 2010[1998], p. 462), afinal “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20-21). É aqui que nossas capacidades leitoras são desafiadas e que os nossos letramentos, então, devem se ampliar, tornando-se **letramentos críticos** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; TILIO, 2017;

CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) e **multiletramentos** (CAZDEN et al., 2021 [1996]).

Os letramentos, sob uma perspectiva conceitual *forte* (SOARES, 1999 [1998]), podem ser definidos como “os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita [e a leitura] de uma ou de outra maneira” (ROJO, 2009, p. 11), como práticas que são “socialmente construídas [...], geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder” (SOARES, 1999 [1998], p. 75). Contudo, essa noção sobre os letramentos apresenta possíveis “limitações” ao aparentemente abarcar conjuntos de práticas sociais que reforçam de forma majoritária a linguagem verbal, somente o letramento da letra. É aí então que recorremos aos multiletramentos. Tal como formulado pelo Grupo de Nova Londres (CAZDEN et al., 2021 [1996]), o conceito dos multiletramentos surge justamente para expandir concepções anteriores a respeito dos letramentos, propondo então o letramento da imagem, das **múltiplas linguagens** e tecnologias, mas também das **múltiplas culturas**, reconhecendo que os **textos multissemióticos** e **multiculturais** em circulação hoje exigem também outros e novos posicionamentos, atitudes e habilidades críticas de leitura/escrita dos sujeitos contemporâneos.

Ademais, a noção de uma Pedagogia dos Letramentos Críticos, como conceituada por Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro no livro *Letramentos* (2020), parece englobar e ampliar tanto a ideia dos letramentos como a dos multiletramentos, sublinhando essa necessidade de as competências de leitura e escrita envolverem também um trabalho com as novas mídias, com os textos multissemióticos da cultura popular e ainda com a diversidade identitária potencializada pelo mundo hiperconectado, a fim de que as pessoas possam desenvolver um pensamento crítico e uma atitude cidadã e participativa perante a sociedade em que vivem.

Acima, nota-se o emprego do termo “pedagogia” junto à noção dos “letramentos críticos”. De fato, tanto os letramentos sob uma abordagem crítica quanto os multiletramentos são concepções que surgem atrelados ao intuito de refletir sobre questões pedagógicas⁵ e educacionais, sobre os novos processos de ensino-aprendizagem que podem

⁵ Não à toa, o manifesto lançado pelo Grupo de Nova Londres como forma de reunir e divulgar as discussões acerca dos multiletramentos foi chamado de *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais) (CAZDEN et al., 2021 [1996]).

– e devem – ser afetados pelas dinâmicas e práticas modernas e contemporâneas dos letramentos. A pretensão de nossa pesquisa também é esta, debater sobre educação, especialmente uma educação linguística, já que as aulas de língua materna dentro dos colégios são as que lidam mais diretamente com as facetas sociais do ler e do escrever, levando ainda em consideração o fato de que, se antes as escolas eram uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995, 2007), agora é fundamental e urgente que se tornem também agência dos (multi)letramentos críticos.

É imprescindível perceber “o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro” (LEMKE, 2010[1998], p. 461), entendendo que as sociedades tecnológicas e multissemióticas demandam muito mais de nós e exigem “uma educação visual das novas gerações com o mesmo grau de importância da alfabetização concernente à escrita e à leitura” (TEIXEIRA et al., 2018 [2015], s./p.). A par desse cenário, as escolas poderiam então reformular suas práticas e abordagens pedagógicas, assimilando “o caráter múltiplo e plural do fenômeno do letramento, no qual as relações de sentido se definem pela multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos [...]” (KLEIMAN, 2014, p. 88), sistemas que, explorados e costurados na elaboração de textos multissemióticos, geram significados que não apenas se somam, mas se multiplicam (LEMKE, 2010[1998]).

Enquanto textos multissemióticos, acreditamos que os filmes e o cinema⁶ poderiam fazer parte dessa missão escolar visando a uma formação para os letramentos críticos e os multiletramentos, uma vez que as instituições educacionais podem auxiliar nossos estudantes a desbravarem a terra mágica da linguagem e das histórias cinematográficas e, ao fazê-lo, estarão, conseqüentemente, trabalhando com os multiletramentos, aqui no sentido de multiletrar alunos para que sejam conhecedores e leitores críticos do cinema enquanto *arte, indústria e linguagem* (CABRAL, 2019). Em verdade, o potencial educativo do cinema já foi e vem sendo discutido sob diversas abordagens teóricas, como demonstra Almeida (2017), bem como já foi reconhecido e praticado por projetos governamentais como *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*, iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, a partir de 2008, passou a fornecer filmes

⁶ Antecipamos o fato de que, em nossa investigação, não nos propusemos a traçar uma diferenciação teórica rígida entre os termos “cinema” e “filme”, utilizando-os, às vezes, como sinônimos.

em DVD e materiais de apoio pedagógico a escolas públicas a fim de fomentar, em salas de aula do Ensino Médio, o desenvolvimento de trabalhos educacionais envolvendo a interpretação e a análise fílmicas⁷.

Em nossa investigação, optamos por expandir essas discussões nos valendo de um recorte que nos parece extremamente interessante e transformador: **o ensino-aprendizagem do cinema brasileiro**. Acreditamos que estudar especificamente a rica cinematografia brasileira, sua história e sua linguagem, entendendo o lugar marginal e estigmatizado que muitas vezes ela ocupa, pode potencializar ainda mais uma formação para os (multi)letramentos críticos, fazendo com que os estudantes não só aprimorem certas habilidades de leitura e interpretação de filmes, compreendendo o funcionamento mais geral do cinema, como também passem a valorizar a arte nacional e a reconhecer o Brasil como um grande produtor de filmes, como um país que sabe muito bem elaborar suas próprias narrativas, estéticas e efeitos de sentido através da exploração de múltiplas linguagens e culturas, escapando, assim, da dominação ética e estética potencialmente alienante de *Hollywood*, nos Estados Unidos da América.

Deve-se constatar que algumas propostas educacionais envolvendo o cinema brasileiro já foram concebidas, como o Projeto de Extensão *Cinema Brasileiro na Escola*, iniciativa de formação e de capacitação de docentes da rede estadual do município de Curitiba, criada, organizada e aplicada, entre os anos de 2013 e 2014, pela professora doutora Salete Paulina Machado Sirino e pelo professor doutor Fabio Luciano Francener Pinheiro junto a alguns estudantes e egressos do curso em Cinema e Vídeo da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) / Campus de Curitiba II/FAP (Faculdade de Artes do Paraná)⁸. No estado de São Paulo, outro empreendimento seria o *Cine Infância*, uma espécie de cineclubes cujo objetivo é exibir curtas-metragens brasileiros a crianças de 4 a 10 anos que frequentam escolas públicas da região de Campinas, promovendo discussões a respeito das

⁷ Integrante do programa Cultura é Currículo e distribuído pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o projeto *O cinema vai à escola*, além de produzir materiais teóricos com orientações pedagógicas para professores, foi responsável por selecionar e distribuir, desde sua criação em 2008, 70 filmes para as escolas públicas do estado de São Paulo. Tais dados constam no próprio site Cultura é Currículo (disponível em: <<https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?menu=15&projeto=3>>, acesso em 23 dez. 2024), mas não foi possível encontrar informações concretas a respeito da continuidade do projeto nos dias atuais.

⁸ Arelado ao Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras, da SETI (Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/PR), o projeto de extensão deu origem ao livro *Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa*, organizado por Sirino e Pinheiro (2014).

obras audiovisuais⁹. Tais projetos ratificam a existência do interesse em se discutir as potências pedagógicas do cinema brasileiro, demonstrando a relevância do tema. O que nossa pesquisa pretende é abraçar essa temática e essa preocupação educacional a partir do aporte teórico de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, refletindo sobre como o ensino-aprendizagem do cinema brasileiro poderia estar alinhado a esse tipo de pedagogia, beneficiando-se dela para pôr em prática, de modo cada vez mais efetivo, uma formação crítica e artística dos estudantes.

1.3. Objetivo(s) e pergunta(s) de pesquisa

Nossa pesquisa tem como principal objetivo investigar como o cinema brasileiro explorado em aulas de língua portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia dos letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e dos multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]), permitindo que os estudantes discutam a multissemiocidade e a multiculturalidade presentes no cinema, em especial, em filmes brasileiros. Acreditamos que tal proposta pedagógica poderia contribuir para uma formação artística e crítica dos discentes da educação básica, possibilitando que eles passem a valorizar mais a cinematografia brasileira, muitas vezes marginalizada devido a processos históricos de colonização cultural. Pretendemos alcançar nosso objetivo central valendo-se da análise de um filme nacional, a saber, *Cine Holliúdy* (2013), obra a partir da qual também proporemos possíveis sugestões didáticas que poderiam ser exploradas em sala de aula e que estão em consonância com uma pedagogia dos letramentos críticos e dos multiletramentos.

Com relação a nossos objetivos específicos, podemos listar:

⁹ Criado em 2017 pela produtora Fernanda Teodoro Viana, o projeto *Cine Infância* tem o patrocínio da Prefeitura Municipal de Campinas, do Governo do Estado de São Paulo, do Governo Federal, do Ministério da Cultura e da Lei Paulo Gustavo, além do apoio da Metrô Filmes. Entre 2023 e 2024, a iniciativa circulou por cidades do interior de São Paulo como Campinas, Paulínia, Valinhos e Vinhedo. Tais informações constam em notícias e reportagens como as divulgadas pelos portais Correio Popular (disponível em: <<https://correio.rac.com.br/entretenimento/cine-infancia-chega-as-escolas-publicas-de-campinas-1.1521759>>, acesso em: 23 dez. 2024) e Folha de Valinhos (disponível em: <

I) Demonstrar, de maneira teórica, como o trabalho com o cinema brasileiro pode estar alinhado à agenda de uma pedagogia dos letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e dos multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]), possibilitando que os estudantes explorem a análise crítica, social e culturalmente engajada tanto das múltiplas linguagens quanto das múltiplas culturas pleiteadas por tais pedagogias.

II) Analisar elementos de roteiro, ou seja, a história e, especialmente, frames e cenas do filme brasileiro *Cine Holliúdy* (2013), evidenciando os efeitos de sentido gerados pelas diferentes semioses (verbal, imagética, corporal, sonora, digital etc.) que compõem a linguagem cinematográfica e as possíveis reflexões culturais e sociais propiciadas pela narrativa da obra. Assim, a análise abarcará reflexões tanto sobre a multissemiotividade quanto sobre a multiculturalidade pleiteadas por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos.

III) A partir e ao longo da análise do filme, realizar indicações didáticas que apontam para o possível desenvolvimento de uma pedagogia dos letramentos críticos e dos multiletramentos em sala de aula com base no uso do longa-metragem supracitado.

As reflexões e questionamentos que nos motivaram a esses objetivos foram:

I) De que maneira, em aulas de língua portuguesa e literatura, a utilização de filmes, especialmente de filmes brasileiros, poderia contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia dos letramentos críticos e dos multiletramentos, permitindo que os alunos explorem a multissemiotividade e a multiculturalidade de obras cinematográficas?

II) Como podemos analisar criticamente tanto os efeitos de sentido das múltiplas linguagens concatenadas em um filme, compreendendo o funcionamento dos elementos que compõem a linguagem cinematográfica, como também os múltiplos aspectos culturais e sociais representados por sua história?

III) Quais são as possibilidades e potencialidades educacionais de textos fílmicos, especialmente de filmes nacionais, enquanto práticas sociais, culturais e artísticas?

1.4. Justificativa

Acreditamos que nossa pesquisa está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento educacional promulgado pelo Ministério da Educação em 2018, e que influencia e pauta o planejamento de ações didáticas dentro das escolas. Ao discorrer sobre a área de Linguagens e sobre a disciplina de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, a BNCC recomenda constantemente uma formação para os (multi)letramentos. Situado no campo artístico-literário, pensamos que o cinema pode ser um objeto de estudo que nos leve à realização de tal formação¹⁰.

Nosso estudo também está em consonância com a Lei 13.006/2014, decreto que adiciona o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que postula a exibição obrigatória de ao menos duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas. Concordamos com Teixeira et al. (2018 [2015], s./p.) quando escrevem, por exemplo, que “a Lei nº13.006 é bem-vinda e poderá enriquecer a formação humana, cultural e cidadã dos estudantes”. Entretanto, mesmo que seja muito interessante, a lei também já recebeu duras críticas sobre as reais possibilidades de sua execução (cf. Cabral, 2019; Fresquet e Migliorin, 2015; Teixeira et al., 2018 [2015] etc.).

Em razão disso, é necessário que esclareçamos que, por mais que nosso trabalho vá ao encontro da Lei 13.006/2014 e, de certo modo, ajude a iluminar algumas das lacunas deixadas por ela, nossa pretensão central não é realizar uma leitura crítica sobre o decreto nem responder diretamente às suas possíveis falhas, até porque, quando do planejamento de nosso projeto, não tínhamos sequer conhecimento sobre a existência da lei. Assim, nosso objetivo sempre vislumbrou primeiro uma formação crítica multiletrada que valorizasse o cinema e a cultura brasileira e, somente depois, um possível caminho para o cumprimento da lei.

Aliás, trabalhar especificamente com o cinema brasileiro nas escolas e nas aulas de língua materna nos parece uma proposta pedagógica interessante justamente porque tal

¹⁰ Valemo-nos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nossa justificativa e em outros momentos de nosso texto devido à centralidade que tal documento passa a ocupar hoje em discussões e práticas educacionais no Brasil e também porque reconhecemos sua (relativa) importância para a atualização de determinados conteúdos e movimentos pedagógicos, pelo menos no que tange à área de Linguagens e suas Tecnologias. Contudo, estamos cientes de que a BNCC não está isenta de críticas e que muitas de suas proposições poderiam – e deveriam – ser questionadas e repensadas. Hissa e Costa (2021), por exemplo, identificaram em algumas habilidades propostas pela Base traços do que a teoria denomina de letramento autônomo (STREET, 2014), aquele tipo de letramento apartado dos contextos sociais e que, em última instância, busca apenas adequar passivamente os sujeitos aos preceitos culturais e econômicos dominantes.

trabalho possibilitaria o desenvolvimento de um alunado mais crítico em relação aos produtos culturais em circulação: um alunado que reflita e se questione, por exemplo, sobre os mercados oligopolistas – principalmente o norte-americano e hollywoodiano – que marginalizaram – e ainda marginalizam – o cinema nacional enquanto sistema de signos, ideias e estéticas, impondo, desde muito cedo, a sua hegemonia em nosso país, dificultando assim, o florescimento de nosso cinema, levando o público brasileiro a se acomodar passivamente à ética e estética dos filmes de *Hollywood* (CABRAL, 2019), a absorver e a reproduzir um discurso que diminui o valor de nossa arte cinematográfica. Julgamos que uma das potências de nosso projeto é justamente trabalhar em prol de uma ampliação de nossas referências fílmicas e estético-culturais, fazendo com que alunos e professores desnudem seus olhares e se permitam conhecer, fruir e se emocionar com os filmes nacionais. Por isso que, em nossa pesquisa, defendemos o recorte de tratar especificamente do cinema brasileiro, não como uma forma de negar a globalização multicultural ou a boa herança de filmes estrangeiros que podem e devem ser assistidos pelos docentes e discentes, tampouco por uma questão de nacionalismo ufanista, mas, principalmente, porque apostamos em uma forma de reafirmarmos nosso valor cinematográfico, entendendo a competência artística, cultural e intelectual de nosso país. Vale ressaltar: ao pleitearmos a valorização do filme nacional na escola, pretendemos uma valorização crítica e não uma valorização unicamente voltada para a formação de um público-consumidor (talvez uma consequência, mas não um fim), ou ainda, de um público que é aliciado a ser nacionalista.

Em resumo, concordamos que “o cinema brasileiro (e a arte brasileira) é portador de um capital simbólico extraordinário, de um *saber* produzido na intensidade de um trabalho ainda pouco conhecido e valorizado” (REIS, 2003, s./p.); um saber que pode também representar uma “via de acesso privilegiada para a discussão sobre a diversidade étnica, cultural e regional que compõe o país” (REIS JUNIOR, 2010, p. 7); um saber que, trabalhado sob a perspectiva dos multiletramentos e dos letramentos críticos, pode auxiliar na formação de discentes que riem, choram, refletem, discutem, se incomodam, produzem e aprendem com o cinema.

1.5. Cuidado, *spoiler!*

Após introduzir o tema e o problema sobre os quais discorreremos nesta dissertação e apresentar os objetivos, perguntas e justificativas que movem nossa pesquisa, partimos agora para as discussões teóricas e análises que serão traçadas nesta presente investigação.

No segundo e terceiro capítulos, respectivamente intitulados *(Multi)letramentos, Educação e o Cinema Brasileiro* e *Pedagogia dos (Multi)letramentos Críticos*, os conceitos de letramentos e multiletramentos serão trabalhados e amarrados à questão educacional. Além disso, as seções têm como objetivo central detalhar as características de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, demonstrando como um trabalho com cinema brasileiro em aulas de língua portuguesa e literatura estaria alinhado aos pressupostos e à agenda dessa pedagogia.

Em *No Escurinho do Cinema*, o quarto capítulo da dissertação, nossa pretensão é realizar uma discussão teórica sobre a linguagem cinematográfica, elaborando explicações a respeito dos meios de expressão e elementos (tipos de enquadramentos, noções de montagem e edição, *mise-en-scène*, som etc.) que a compõem. Em nossa perspectiva, debruçarmo-nos sobre esses aspectos é importante por vários motivos. Primeiro, é uma maneira de conhecer e caracterizar melhor o funcionamento do cinema e a sua multissemiotividade inerente, compreendendo como os filmes constroem efeitos de sentido por meio da concatenação de múltiplas linguagens. Segundo, é uma forma de estabelecer uma metalinguagem sobre o cinema, uma metalinguagem que será retomada por nós nos capítulos de análise, quando investigaremos algumas cenas da obra *Cine Holliúdy*, e que pode cumprir também um importante papel pedagógico na medida em que possibilita que os sujeitos – professores e alunos – falem sobre os filmes de maneira mais precisa. Com efeito, o estudo e a elaboração explícita de uma metalinguagem a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula são uma das “etapas” pedagógicas¹¹ que compõem a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e que pode compor a Pedagogia dos Letramentos Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), por isso também a importância desse quarto capítulo teórico.

No quinto capítulo, a *Metodologia*, descreveremos a natureza de nossa pesquisa, posicionando-a dentro do campo da Linguística Aplicada (LA). É a seção em que também caracterizaremos o longa-metragem *Cine Holliúdy* (2013) e o localizaremos dentro da

¹¹ Essas etapas ou movimentos pedagógicos serão abordados de forma mais detalhada em nosso terceiro capítulo teórico.

história do cinema brasileiro, detalhando ainda as razões que nos levaram a escolhê-lo como objeto de análise a partir do qual elaboramos nossas sugestões didáticas a fim de ilustrarmos as potencialidades educacionais do cinema brasileiro quando devidamente trabalhado em salas de aula de língua portuguesa para o desenvolvimento de (multi)letramentos críticos.

No sexto capítulo, colocaremos “a mão na massa”. Assim, mobilizando toda nossa discussão teórica, analisaremos alguns frames, cenas e a história do filme *Cine Holliúdy* (2013), tentando demonstrar, por meio de atividades didáticas, como seria possível promover o desenvolvimento de uma pedagogia dos letramentos críticos e dos multiletramentos em sala de aula com base no uso do longa-metragem. Ao esquadrihar cenas do filme, por exemplo, nosso intuito é demonstrar o funcionamento da linguagem cinematográfica e também exemplificar o tipo de trabalho com as múltiplas linguagens que um docente poderia realizar em suas aulas de língua portuguesa e literatura. Já ao comentar sobre a história do longa, temos a oportunidade de evidenciar os possíveis aspectos multiculturais e discussões sociais representados por ele.

2. (MULTI)LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO E O CINEMA BRASILEIRO

É correto afirmar que a escrita – primeiro ideográfica, depois silábica e então alfabética, ao menos no mundo ocidental –, enquanto *tecnologia, sistema simbólico* (KLEIMAN, 1995) ou enquanto um dos possíveis *sistemas humanos de significação* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), vem se desenvolvendo desde a Antiguidade e hoje é amplamente utilizada pelos mais diversos indivíduos e grupos, nos mais diferentes contextos sociais. A escrita tornou-se parte tão essencial de nossas vidas e seus usos expandiram-se tanto que, para sociedades grafocêntricas, seria impossível imaginar um mundo em que ela não existisse. Escrever um bilhete (ou mandar uma mensagem instantânea pelo *Whatsapp*), tomar um ônibus (ou solicitar uma carona por aplicativos de transporte), realizar transações bancárias (seja pelo celular ou não), assistir ao noticiário pela TV (ou acessar as notícias pelos sites de redes sociais) etc.; enfim, são muitas as situações do nosso dia a dia em que os textos escritos e as práticas de leitura e escrita estão presentes. Sobre essa conjuntura, Kleiman (1995, p. 7) é precisa ao escrever que “em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados”.

De fato, podemos facilmente constatar o quanto a escrita é um fenômeno onipresente, cotidiano e poderoso. Poderoso porque a partir do momento em que começa a ser amplamente empregada pelas sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita passa a transformar – de maneiras variadas, diferentes e circunstanciais, vale lembrar, a fim de não sermos seduzidos por um suposto valor universalmente positivo da escrita – a realidade social, cultural, econômica, política, linguística e cognitiva (SOARES, 1999[1998]; KLEIMAN, 1995) dessas mesmas sociedades, ou melhor, ela faz emergir uma nova realidade em que os usos sociais da escrita são quase inevitáveis, uma “nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [seja você alfabetizado ou não, acrescentaríamos] [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

O conceito de letramentos e os estudos sobre os letramentos sob uma perspectiva mais social e plural ganham popularidade em meados dos anos 1980 e surgem justamente com o

intuito de investigar o funcionamento dessa nova realidade social atravessada pela língua escrita (KLEIMAN, 1995, 2007), realidade na qual se faz necessário saber fazer uso do ler e do escrever; propõem-se a compreender o que significa ser letrado, ou seja, o que significa usar e praticar a escrita e a leitura a fim de que possamos responder às variadas exigências das comunidades locais e/ou globais (SOARES, 1999[1998]) nas quais vivemos, entendendo que os sentidos (d)e usos da língua escrita são muitos porque são socialmente situados, isto é, variam, moldam-se e se transformam conforme as condições específicas de cada campo de atuação e comunicação humana, refletindo os aspectos culturais, sociais, históricos e as relações de poder contidos em cada um desses campos.

Compreender e examinar os letramentos sob esse viés é aderir a um *modelo ideológico de letramento*, modelo que, conforme define e defende Brian Street (2014, p. 44), pretende focar “em práticas sociais específicas de leitura e escrita. [Reconhecer] a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas [e ressaltar] a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes [...]”. Sob essa concepção ideológica, os letramentos são plurais e mudam porque estão intrinsecamente conectados a práticas e contextos sociais que também são plurais e mudam. Assim, pode-se depreender então que, na contemporaneidade, o conceito de letramentos logo esbarrou em novos desafios que o compeliram à expansão, visto que, nas últimas décadas, não só, mas muito em razão do desenvolvimento e popularização das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), o mundo vem enfrentando uma série de rápidas e significativas transformações sociais, principalmente no âmbito da produção, distribuição e recepção de informações e textos, o que, conseqüentemente, como apontaremos mais adiante, também afeta o campo do ensino-aprendizagem escolar. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 46) discorrem sobre tais fatos:

No final do século XX e início do século XXI, temos vivenciado transformações na maneira como nos comunicamos, fruto de mudanças nas tecnologias de comunicação, na relação entre a escrita e outros modos de construção de significados, nas maneiras pelas quais as diferenças linguísticas são negociadas e na acessibilidade crescente a novos meios de comunicação.

Dentre os aspectos comunicativos da atualidade abordados pelos autores, um nos é muito caro: a produtiva aproximação entre a língua escrita e outros modos de construção de

sentido, aproximação que, nos dias de hoje, resulta no florescimento e circulação de textos cada vez mais multissemióticos e multimodais.

Como definem Rojo e Barbosa (2015, p. 108),

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Em verdade, na contemporaneidade, muitas são as possibilidades criativas para a construção de textos multimodais que representam e comunicam sentidos por meio da combinação de múltiplas semioses. Entretanto, apesar da multissemioticidade evidente, é inegável que as imagens, sejam estáticas ou em movimento, são quase onipresentes nos textos e nas esferas de atuação humana, sobressaindo-se em relação às demais linguagens. Kleiman (2014, p. 88), por sua vez, pontua a existência de uma “cultura dominada **pela imagem** e a escrita” (ênfase adicionada), assim como Teixeira, Pereira e Grammont (2018 [2015], s./p.) indicam que “o mundo contemporâneo constitui-se sob o signo das imagens”. Porém, para nossos interesses de estudo, acreditamos que dentre os inúmeros textos multissemióticos em que a linguagem imagética predomina, as imagens do cinema certamente se destacam e nos impactam de um jeito único e subjetivo.

Embora a experiência cinematográfica que conhecemos hoje não surja ou se popularize com as novas TDICs contemporâneas tal qual comumente as concebemos, é inegável que o cinema, assim como as TDICs, emerge como resultado de um processo sócio-histórico de avanços tecnológicos que permitiram a essa arte mágica das imagens em (ilusão de) movimento criar “seus próprios padrões técnicos e estéticos, ou seja, suas convenções” (CABRAL, 2019, p. 24), sua linguagem e maneira de significar próprias. Além disso, focar no cinema dentre o variado rol de textos multimodais/multissemióticos¹² nos parece

¹² Reconhecemos que existem controvérsias a respeito da equivalência entre as expressões *multimodal* e *multissemiótico*. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por exemplo, preferem empregar o termo “multimodal” para se referir aos textos compostos por múltiplas semioses, enquanto as autoras Rojo e Barbosa (2015) utilizam

especialmente interessante porque poderíamos afirmar que o filme simboliza ou representa muito bem a concatenação das múltiplas modalidades/semioses para a construção de significados. Afinal, como já mencionamos antes, apesar de o cinema ser verdadeiramente “a arte, por excelência, da imagem em movimento (ou ilusão de movimento)” (THIEL; THIEL, 2009, p. 16), é fácil notarmos que ele já vem explorando, desde os primeiros anos após sua criação, as possibilidades das diversas semioses, construindo suas mensagens e efeitos de sentido por meio de uma complexa mescla de linguagem visual (imagem estática e em movimento), verbal (oral ou escrita), sonora (músicas e efeitos sonoros), corporal (gesticulação, atuação, vestimentas, maquiagem etc.), sem falar nos efeitos digitais, entre outras possibilidades. Esse estatuto multissemiótico do cinema é, aliás, ressaltado por Cope e Kalantzis (2023). Para os autores, o cinema, ao representar “a fala, o som, o corpo e o espaço em imagens e sons em movimento” (COPE; KALANTZIS, 2023, p. 8), constituiu-se como uma das grandes revoluções tecnológicas do século XX responsáveis por colocar “o texto escrito em estreita associação com outras formas de significado” (*Ibidem*, p. 8) e, assim, operar importantes transformações na maneira como construímos, representamos e compreendemos sentidos.

A linguagem cinematográfica, essencialmente multissemiótica, foi – e vem sendo – experimentada, desdobrada e renovada de maneira criativa e surpreendente por diversos profissionais, o que fez – e faz – com que o cinema começasse “a se diversificar e a se complexificar (em forma e conteúdos) a partir do aparecimento de diversos movimentos e estilos observados em várias partes do mundo e, mais tarde, inclusive no Brasil” (CABRAL, 2019, p. 24). Realmente, após seu surgimento no estrangeiro no final do século XIX, não tardou para o cinema aportar em nosso país: primeiro, apenas como exibição e entretenimento, e logo depois, também como produção mercantil e indústria. Desde então, a cena cinematográfica no Brasil se desenvolveu muito. Podemos constatar isso ao notarmos que, atualmente, “o cinema brasileiro [...] é bastante diverso” e “o que se vê [...] é uma pluralidade de modelos estéticos, técnicos e produtivos (inclusive co-produções internacionais)” (CABRAL, 2019, p. 34). Entretanto, apesar de o Brasil produzir obras cinematográficas como quaisquer outras, ou seja, obras “carregada[s] de signos, de história,

ambos os termos como sinônimos. Em nossa pesquisa, optamos por adotar esse último posicionamento, embora “multissemiótico” nos pareça uma nomenclatura mais acertada para aludir às diversas semioses e, por isso, a utilizaremos com maior frequência ao longo de nossas discussões teóricas e análises.

de interesses, de valores, opiniões” (CABRAL, 2019, p. 52), nossa cinematografia é pouco valorizada ou conhecida. Por quê? Por que ainda existem certos tipos de pré-conceitos negativos com relação ao nosso cinema que influenciam o imaginário do espectador e minam as possibilidades de aproximação entre os filmes nacionais e nossa própria gente? Em 2020, por exemplo, do total de público que foi ao cinema no país, apenas 21,7%¹³ assistiram a obras nacionais. O que isso significa? Por que essa baixa porcentagem tão significativa que, aliás, repete-se ao longo dos últimos anos?¹⁴ Por que séries e filmes brasileiros correspondem a apenas 10,9% dos conteúdos audiovisuais ofertados pelos principais serviços de *streaming* em operação no Brasil?¹⁵ Há, de fato, uma marginalização histórica que nos ajuda a entender a hegemonia dos filmes internacionais – especialmente norte-americanos – em nossas salas de exibição, mas muito ainda poderia ser discutido com relação a essa colonização de nossas preferências. E por que a escola – instituição educativa – não poderia ser um desses espaços de discussão?

Aqui, enfim, encontramos-nos com nosso pilar de maior interesse e preocupação: a questão educacional, em específico, os letramentos enquanto práticas sociais de leitura e escrita na escola visando a uma formação crítica, ética e estética de nosso alunado. Se hoje estamos a enfrentar novas maneiras de produzir e distribuir textos, não é difícil concluirmos que deveremos também repensar os processos de ensino-aprendizagem dos letramentos dentro das escolas a fim de formarmos alunos capazes de atuarem efetivamente nesses novos

¹³ Informação divulgada pela ANCINE (Agência Nacional do Cinema) no Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro 2020. Disponível em: < www.gov.br/ancine/pt-br/oca/cinema/arquivos-pdf/anuario-2020.pdf >. Acesso em: 28 jul. 2022.

¹⁴ O número de público de títulos brasileiros em 2019 foi de 13,5%. Em 2018, foi de 14,8%; em 2017, 9,6%; em 2016, 2015 e 2014, 16,5%, 13% e 12,2% respectivamente. Em 2020, como exposto anteriormente, essa porcentagem apresentou um relativo crescimento: 21,7%. Entretanto, poderíamos nos atrever a afirmar que tal melhora se deu graças a dois fatores bem delimitados. Primeiro, ao estrondoso sucesso numérico de um único filme: *Minha Mãe é uma Peça 3*, continuação da franquia estrelada pelo saudoso ator Paulo Gustavo. O longa-metragem angariou um público total de 8,4 milhões de espectadores, tornando-se o filme mais visto do ano no país. Segundo, deveu-se à pandemia de Covid-19, emergência sanitária mundial cujos protocolos de segurança ocasionaram o fechamento de vários estabelecimentos comerciais, inclusive os cinemas. Como o filme de Paulo Gustavo estreou alguns meses antes de a pandemia atingir o Brasil, deduz-se que seu longa foi o grande responsável por conquistar esse significativo – e ocasional – número de audiência.

¹⁵ Dado revelado pelo documento Panorama do Mercado de Vídeo por Demanda no Brasil. Realizada pela ANCINE (Agência Nacional do Cinema) em 2022, a pesquisa ainda aponta que as maiores plataformas de vídeo digital atuantes no Brasil, Amazon e Netflix, possuem somente 6% de conteúdo brasileiro. Disponível em: <<https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/informe-vod-pos-revisao-28-fev-2023.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

contextos de comunicação modernos e contemporâneos, contextos cada vez mais multissemióticos, globalizados, hiperconectados e, por isso, também multiculturais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52) apontam para tais aspectos ao escreverem que “as rápidas e constantes mudanças que estão ocorrendo em nossos ambientes comunicacionais nos impulsionam a reconsiderar nossas abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita”. Realmente, já não lemos e escrevemos como antigamente. Tudo se complexifica e os textos exigem de nós o desenvolvimento e o aprimoramento de novas habilidades críticas de leitura e produção escrita, novas competências para a representação e comunicação de sentidos. Já não basta o letramento da letra, é imprescindível agora os letramentos das múltiplas semioses (como o cinema), línguas e culturas. Os nossos alunos também já não são os mesmos. Muitos já estão acostumados com as novas ferramentas e ambientes de comunicação digitais conectados à internet, multissemióticos e multiculturais, cultivando novas preferências e hábitos de leitura, escrita, interação e aprendizagem; hábitos muito mais ativos, interativos e participativos. A nosso ver, o papel da escola seria acolher essa série de mudanças e, então, reformular suas *metodologias e assuntos/conteúdos* (PRENSKY, 2001), abraçando uma formação que leve em conta as questões éticas, políticas, linguísticas, sociológicas (PRENSKY, 2001) e também estéticas do nosso tempo; uma formação que leve em conta não apenas os letramentos, mas também os **multiletramentos**, sempre sob uma **perspectiva crítica**.

Com efeito, a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres no manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais* (CAZDEN et al., 2021 [1996]), e a Pedagogia dos Letramentos Críticos, abordada por Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro no livro *Letramentos* (2020), parecem suprir aquela necessidade de expansão do conceito de letramentos que havíamos pontuado anteriormente.

Cunhada no final do século XX por um grupo de estudiosos da linguagem, a noção de multiletramentos pretende refletir justamente sobre a questão: “o que significa ser letrado na contemporaneidade?” (KLEIMAN, 2014, p. 75). Para tanto, o termo multiletramento foi criado a fim de

apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais [multissemióticos]

contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

As reflexões do Grupo de Nova Londres são importantes porque, ao definirem o conceito de multiletramentos, os pesquisadores mostram-se especialmente preocupados com questões pedagógicas e educacionais. Afinal, se antes as escolas eram uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995, 2007), agora é fundamental e urgente que se tornem também agências de **multiletramentos**. Essa expansão necessária é sublinhada pelos autores do grupo ao indicarem que os multiletramentos representam, de fato, um complemento à “pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 18), dois aspectos que, vale a pena reiterar apesar de já resumidos por Rojo (2013) anteriormente, referem-se à “crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 19), e também à “crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (*Ibidem*, p. 18) com a qual lidamos hoje nos variados campos de atuação de nossas vidas.

Uma pedagogia dos letramentos críticos, como detalhada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), fundamenta-se e engloba a perspectiva dos multiletramentos¹⁶, até mesmo ampliando-a e, por isso, nos parece tão interessante. Os letramentos críticos pressupõem *novos fundamentos básicos* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, entendendo que “ensinar ‘letramentos’ não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente” (*Ibidem*, p. 22). Ensinar e aprender para e com os letramentos críticos significaria também oferecer aos estudantes “as ferramentas críticas necessárias para ‘ler’ textos, ‘ler’ o mundo, a fim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar nele” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 144). De fato, seria relevante que, na contemporaneidade, o trabalho educacional abarcasse todos esses pressupostos dos letramentos críticos com o objetivo de atingir essa

¹⁶ Mary Kalantzis e Bill Cope, vale ressaltar, são dois dos pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres.

formação multissemiótica, multicultural, crítica, responsável e cidadã do educando. E por que o cinema, enquanto texto multissemiótico, e especificamente o cinema brasileiro, particularmente rico e culturalmente diverso, mas injustamente desvalorizado, não poderia fazer parte de uma proposta pedagógica nas escolas da educação básica visando a uma formação para e com os letramentos críticos?

Nossa hipótese é a de que o cinema nacional seria um interessante objeto de ensino-aprendizagem que, mobilizado em salas de aula – especificamente em aulas de língua portuguesa e literatura –, possibilitaria o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e análise crítica¹⁷ e multissemiótica dos alunos. Em outras palavras: acreditamos que trabalhar com a cinematografia brasileira – em termos estéticos, históricos e culturais poderia ser uma ótima oportunidade para a realização de projetos escolares que estejam em consonância com uma pedagogia dos letramentos críticos. Assim, com o intuito de atestarmos as potencialidades dos filmes brasileiros enquanto objetos catalisadores dos letramentos, pretendemos, a seguir, discorrer sobre as principais características e elementos que comporiam uma pedagogia dos letramentos críticos e dos multiletramentos, tentando demonstrar, ao mesmo tempo, como um trabalho com cinema nacional em aulas de língua portuguesa e literatura estaria alinhado aos pressupostos dessa pedagogia, ou seja, como um trabalho com o cinema nacional na escola nos ajudaria a executar efetivamente a agenda pedagógica proposta por uma abordagem crítica dos (multi)letramentos.

Antes, é necessário realizarmos dois breves esclarecimentos teóricos. Primeiro: em nosso texto introdutório, ora apresentamos a Pedagogia dos Letramentos Críticos, tal como descrita por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), e o conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (CAZDEN et al., 2021 [1996]), de forma separada; ora procuramos abordar tais teorias conjuntamente por meio de expressões como (multi)letramentos críticos. Tendo em vista as últimas discussões teóricas realizadas e considerando que a Pedagogia dos Letramentos Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) abraça e expande a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]), a partir deste momento, a expressão (multi)letramento crítico, presente no título desta pesquisa, ou a nomenclatura “pedagogia dos (multi)letramentos críticos” serão privilegiados por nós,

¹⁷ Vale sublinhar que estamos aqui privilegiando um trabalho de leitura e análise de filmes, não estamos nos enveredando em projetos de produção cinematográfica por parte dos alunos.

uma vez que entendemos que as expressões são capazes de aludir tanto a uma quanto a outra pedagogia. Essas teorias serão tratadas separadamente apenas em momentos em que as suas particularidades assim o exigirem.

Em segundo lugar, é preciso salientarmos o fato de que o termo “crítico” é central para nossa investigação e viemos mobilizando-o de maneira recorrente em nosso texto para caracterizar os letramentos e a formação pedagógica almejados por esta pesquisa. Embora descrevamos, no próximo capítulo, o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e o Grupo de Nova Londres (2021 [1996]) compreendem como “crítico” ao postularem suas pedagogias, sabemos que a palavra não possui um sentido único e pode evocar diferentes acepções, como demonstra Tilio (2017). Dessa forma, é importante demarcarmos aqui que os letramentos críticos aos quais nos referimos estão em consonância com as postulações de Cervetti, Pardales e Damico (2001) e de Tilio (2017), com o termo “crítico” apontando para

questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais. Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (*Ibidem*, p. 23-24).

Sublinharemos esse sentido ideológico de criticidade ao descrevermos os elementos que compõem uma agenda da pedagogia dos (multi)letramentos críticos, especialmente quando detalharmos o que caracterizaria o pensamento crítico buscado por tal pedagogia.

3. PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS

Uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos se contrapõe mais diretamente a uma pedagogia do letramento em uma abordagem didática. Levando em consideração as discussões de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), podemos distinguir esses dois modos de atuação educacional da seguinte forma: uma pedagogia do letramento na abordagem didática considera o letramento no singular e se baseia em um entendimento restrito sobre a língua(gem) e sobre nossos processos de construção de sentido, operando, conseqüentemente, práticas de ensino que se alinham a esse entendimento limitado. Trata-se de uma aprendizagem descontextualizada das regras e formalidades da gramática culta normativa, desconsiderando as variedades e os usos sociais da língua; é um movimento pedagógico que trabalha somente com a escrita e a leitura de textos considerados canônicos e da “alta cultura”, sendo a escrita e a leitura encaradas como meros processos cognitivos individuais de codificação/decodificação que devem levar o aluno a alcançar significados e respostas objetivas, únicas, fixas e acabadas. A pedagogia dos (multi)letramentos críticos, por sua vez, percorre um caminho contrário: mira os letramentos no plural e compreende a construção de significados por meio da língua(gem) como um processo muito mais amplo, complexo e dinâmico, preconizando, então, um outro projeto de ensino, mais aberto à diversidade dos textos, das línguas e dos estudantes; volta-se à aprendizagem socialmente situada e significativa das habilidades de leitura e escrita, habilidades essas que deixam de ser vistas como procedimentos mecânicos e passam a ser consideradas como movimentos de (re)construção de sentidos a partir da interação. Enquanto uma abordagem didática valoriza o repetir, o copiar, o memorizar e o aplicar as regras, visando à padronização e à formação de alunos passivos, obedientes e condescendentes; a abordagem crítica estima as subjetividades, as identidades e os interesses dos estudantes, a pluralidade de interpretações, o refletir, o construir coletivamente; nessa direção, busca uma educação como transformação, procurando desenvolver educandos (cri)ativos, participativos, flexíveis e responsáveis, capazes de deslindar criticamente o mundo em que vivem, resolver problemas reais e atuais, tomando decisões em prol de suas próprias vidas e também do coletivo¹⁸.

¹⁸ É necessário pontuar que, embora os autores supracitados caracterizem como limitada uma abordagem estritamente didática dos letramentos, compreendemos que o termo “didático”, em si, nem sempre carregará uma semântica negativa.

Essa síntese nos ajuda a entender, de maneira mais global, os principais valores e aspectos que fundamentam uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, além de nos fazer compreender também o quanto esse tipo de perspectiva representa uma notável ampliação das práticas de ensino-aprendizagem mais tradicionais, um necessário passo adiante com relação ao que geralmente vem sendo feito nas salas de aula Brasil afora. No entanto, há ainda outros importantes elementos envolvidos em uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos que precisam ser sinalizados. Os autores apontam alguns deles, essenciais para uma agenda crítica dos letramentos, ao sumarizarem que

As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, defendem a ideia de que os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas [...] (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 139).

De fato, as múltiplas vozes e identidades, a cultura popular e as novas mídias, por exemplo, são facetas importantes para um projeto educativo com (multi)letramentos críticos, facetas essas que um trabalho com o cinema brasileiro poderia ajudar a alcançar. Assim, a fim de atestarmos essa hipótese, discorreremos mais especificamente sobre algumas dessas características da pedagogia dos (multi)letramentos críticos, demonstrando como cada uma delas poderia ser contemplada por meio de um empreendimento pedagógico com filmes nacionais em salas de aulas da educação básica.

3.1. Pensamento Crítico

Um dos principais objetivos educacionais que fundamenta e move uma pedagogia dos letramentos críticos é justamente o aprimoramento do **pensamento crítico** dos educandos. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 141), desenvolver um pensamento crítico significa “aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são. Aprender a questionar textos e interpretar os (múltiplos) interesses humanos neles expressos”, compreendendo que esses

“interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos [...]” (JANKS, 2018 [2012], p. 26). Assim, um projeto pedagógico contemporâneo que pretende se basear nessa abordagem de letramentos não pode deixar de mobilizar atividades que levem os estudantes a “exercitar e nutrir certos tipos de hábitos intencionais e reflexivos de mente e ação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141), fazendo com que eles discutam “questões difíceis, contenciosas e/ou políticas, para as quais não há respostas fáceis” (*Ibidem*, p. 141). Segundo os autores, é preciso também a elaboração de *trabalhos questionadores* a partir dos quais os alunos possam compreender “que os textos são construídos ligados a práticas sociais e culturais, carregados de valores e, portanto, nunca neutros” (*Ibidem*, p. 146), reconhecendo, dessa forma, os diversos aspectos culturais, sócio-históricos, ideológicos, bem como os interesses e as relações de poder que atravessam, moldam e são refletidos pelos textos e contextos com os quais lidam em suas vidas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A importância de os discentes reconhecerem a natureza política e ideológica da linguagem (MONTE MÓR, 2015, p. 9) e compreenderem que os sentidos dos textos e discursos são circunstanciais e socialmente situados é reafirmada por outros teóricos que se ocuparam em definir e argumentar em favor dos letramentos críticos nos ambientes escolares. Jordão (2016, s./p.), por exemplo, escreve que, para os letramentos críticos, “as verdades são sempre contingentes, situadas em práticas sociais e determinadas em e por contextos de prática localizados em tempo e espaço específicos” e a criticidade dos discentes se desenvolve na medida em que eles são levados a apreender esse caráter discursivo que atravessa e abarca não apenas os textos em suas mais variadas modalidades de expressão, como também os próprios estudantes, que devem igualmente se perceber como sujeitos inscritos em contextos sociais específicos e *agentes na construção dos sentidos* (JORDÃO, 2016, s./p.), entendendo que os significados não estão prontos e dados pelos autores e textos em si, mas se constroem em processos de interação, de modo que eles, alunos, enquanto indivíduos sociais, integram esses processos.

Aqui, faz-se necessária uma observação. Alegar que, para os letramentos críticos, a verdade é sempre contingente (JORDÃO, 2016), não significa afirmar que essa prática educacional pretende “abraçar” ou tolerar, indistintamente, qualquer tipo de “verdade” que seja mais excludente do que inclusiva. Dessa forma, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho com o pensamento crítico pleiteado pela pedagogia dos (multi)letramentos críticos

não visa a apenas um desenvolvimento individual de capacidades cognitivas ou a um desenvolvimento emancipatório “no sentido mais comum do termo (como uma prática que libertaria o indivíduo das ideologias e o colocaria numa posição supostamente neutra e superior, porque ‘emancipado’) (JORDÃO, 2016, s./p.). Ao contrário, espera-se que um aluno com pensamento crítico tenha a “capacidade de entender os efeitos sociais dos textos” (JANKS, 2018 [2012], p. 16), deixe de ser passivo diante dos problemas e injustiças que afetam a coletividade e compreenda “qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado” (*Ibidem*, p. 16), posicionando-se e agindo com o que sabe “em atos de intervenção e transformação textual e social” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 146). Janks (2018 [2012]) é enfática ao escrever que a criticidade visada pela prática dos letramentos críticos deve levar em consideração uma “ética da justiça social e dos cuidados sociais [...]” (*Ibidem*, p. 26), uma vez que “a criticidade não é o ponto final; re-construção ética e transformativa e ação social o são” (*Ibidem*, p. 19). Ao afirmar que as instituições escolares brasileiras devem promover o “aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL/MEC, 2018, p. 466), a BNCC atesta a importância desse aspecto crítico dos letramentos.

Embora Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em suas definições, já apontem para determinados aspectos ideológicos relacionados aos letramentos críticos e tenhamos mobilizados outros autores que reiteram tais aspectos, ao empregarem especificamente a expressão “pensamento crítico” para denominar um de seus objetivos pedagógicos, sabemos que os teóricos correm o risco de evocar um sentido restrito do termo crítico, como demonstra Tilio (2017) ao elucidar que “pensamento crítico” é uma concepção limitada que não está relacionada a questões pedagógicas e pode significar apenas a “uso de um conjunto de habilidades que propiciem um distanciamento em relação ao texto, de forma a enxergar de forma objetiva e neutra (*sic*) seus significados que extrapolam a materialidade textual” (TILIO, 2017, p. 14). Assim, é necessário, mais uma vez, reforçar que os letramentos críticos aqui defendidos não são esses letramentos que buscam a compreensão de sentidos pretensiosamente neutros, prontos, fixos, únicos e objetivamente oferecidos pela “realidade” na qual vivemos. Ao contrário, defendemos os letramentos críticos tal como retratados por

Tilio (2017), Cervetti, Pardales e Damico (2001): letramentos críticos porque compreendem os significados textuais como produtos de embates, processos e construções sociais, históricas, políticas e ideológicas; críticos porque entendem que os significados são socialmente situados, ou seja, não são nunca absolutos já que refletem seus contextos específicos de produção e comunicação, inclusive os valores sociais e relações desiguais de poder subjacentes a esses contextos; críticos porque concebem que as representações de mundo que fazemos por meio do uso da língua(gem) não espelham uma verdade total, correspondendo a apenas uma dentre várias representações possíveis, por isso a importância de os sujeitos exercitarem uma postura de estranhamento com relação aos significados textuais e se questionarem sobre quem os produz, como, por que e a quais interesses atendem, tendo uma “oportunidade maior de assumir uma posição mais poderosa com relação a esses textos, rejeitando-os ou reconstruindo-os de forma mais consistente com suas próprias experiências no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001. s./p.)¹⁹; conseqüentemente, críticos porque pretendem funcionar como ferramentas para a obtenção de maior justiça e equidade social, permitindo que os indivíduos transformem a si e também a realidade sociopolítica que experienciam.

Voltemos, enfim, ao cinema. Acreditamos que utilizar o cinema brasileiro nas escolas é uma ótima ocasião para o desenvolvimento da criticidade dos alunos na medida em que os filmes brasileiros podem representar e abordar muitos assuntos polêmicos e contemporâneos que merecem ser discutidos, ou seja, eles propiciam uma chance de os estudantes se depararem com aquelas questões difíceis e políticas, para as quais não há respostas fáceis (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), tal como pressupõe uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos. Mas por que dar destaque para um trabalho com cinema brasileiro, alguns poderiam se perguntar, se muitos outros filmes, independentemente da nacionalidade, também poderiam abarcar essas mesmas questões polêmicas? Ora, porque os filmes brasileiros, como muito bem pontua Reis Junior (2010, p. 7), representam “melhor que qualquer outra cinematografia, aspectos de nossa história, sociedade e cultura”, oferecendo assim uma oportunidade ímpar de os educandos se depararem e refletirem

¹⁹ Tradução nossa: “*Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts - to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world*” (2001).

criticamente sobre questões sociais muito características e caras à sociedade brasileira, isto é, questões que podem tocar e se relacionar com suas vidas – suas vidas familiares, escolares, comunitárias – de maneira muito mais específica, próxima e íntima, o que nos levaria a um trabalho crítico muito mais significativo, afinal, levar em consideração os interesses, práticas e problemas reais e situados dos alunos é um movimento muito valorizado pela pedagogia dos (multi)letramentos críticos²⁰, uma vez que, de fato, pode fazer com que os discentes se engajem de forma muito mais concreta nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, julgamos que ler e analisar filmes nacionais pode potencializar e muito o desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes no sentido de que essa leitura e essa análise do cinema brasileiro possibilitam o florescimento não de um mero pensamento crítico, mas de um pensamento crítico atrelado a um pensamento potencialmente decolonizado²¹. Isso porque ensinar e aprender sobre a estética e a história da cinematografia brasileira são uma possibilidade de discutirmos sobre um cinema historicamente marginalizado e estigmatizado e sobre o próprio estatuto dessa marginalização e estigmatização. Assim, a partir dessas discussões, existe a oportunidade de não apenas deslindarmos, mas questionarmos e, quem sabe, tentarmos derrubar as estruturas, valores e preconceitos históricos e sociais que viabilizaram o encolhimento do cinema nacional – nas salas de exibição, em nossas mentes e em nossos corações – em um movimento que pode nos levar à decolonização de nossos pensamentos e preferências, isto é, que pode nos levar a apreciar mais o cinema brasileiro em suas qualidades artísticas e intelectuais. Nas escolas, como consequência, encontramos-nos com a chance de operarmos “uma (re)invenção do

²⁰ Sobre esse movimento ou componente pedagógico, denominado Prática Situada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou Experiência/Experienciando o conhecido (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; (KALANTZIS; COPE, 2023), discorreremos mais adiante.

²¹ Aqui, decolonização faz referência à corrente teórica do pensamento/opção decolonial, “um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica [da violência] da colonialidade por trás da retórica da modernidade [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 6), uma lógica e uma retórica de dominação econômica, linguística, sexual, racial e, principalmente, epistemológica do Ocidente/Norte global sobre países subdesenvolvidos que são perpetuadas, inclusive, “através de sua reprodução na dimensão cultural” (MELO, BENZAQUEN, 2022, p. 175), como na dimensão cinematográfica, por exemplo, em que a indústria de cinema dos países desenvolvidos exerce seu domínio sobre os mercados menos favorecidos pelas estruturas de poder. O pensamento decolonial é um posicionamento político pretendido pelos autores desta pesquisa, mas não será um arcabouço conceitual debatido, tendo em vista o escopo de nossa investigação. Acreditamos que a discussão acerca do imperialismo cultural, realizada nos próximos parágrafos, já dá conta de elucidar o tipo de hegemonia econômica e cultural a que o cinema brasileiro foi submetido, uma subjugação histórica que deve ser criticamente compreendida e questionada.

Brasil na experiência formativa dos estudantes” (TEIXEIRA; PEREIRA; GRAMMONT, 2018 [2015], s./p.).

Fresquet e Migliorin (2015) refletem sobre esse possível movimento de decolonização do pensamento por meio da inserção do cinema brasileiro nas salas de aula ao discutirem a respeito da Lei 13.006/2014, decreto que, como pontuamos em nosso primeiro capítulo (1.3. Justificativa), adiciona o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e postula a exibição obrigatória de ao menos duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas. Os autores reconhecem, apesar das críticas²², que a diretriz não só permite que os alunos e suas famílias se aproximem mais do cinema, como também propicia para esses sujeitos “a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 9). Pode-se afirmar que esse mercado e sistema oligopolistas de exibição cinematográfica, citados pelos autores, são uma manifestação clara de um fenômeno social que parece central quando se aponta a marginalização do cinema brasileiro: o imperialismo cultural.

O imperialismo cultural é um conceito que ganha destaque na década de 1960. Ele põe luz sobre as hierarquias de poder que regem as desiguais relações materiais e simbólicas estabelecidas entre os países desenvolvidos – notadamente, na atualidade, os EUA – e os países subdesenvolvidos, descrevendo um sistema de dominação em que aqueles difundem e impõem sobre estes seus princípios e objetos culturais, difusão e imposição postas em prática particularmente por intermédio do monopólio comercial e do controle dos meios e tecnologias de informação e comunicação – incluído aí o cinema – que funcionam como “intensificadores da dominação, reforçando o poderio dos países desenvolvidos, na medida em que [tais] meios [e tecnologias] seguem os seus interesses econômicos e políticos, em especial dos Estados Unidos” (SANTOS, 2010, p. 659).

²² A partir de uma perspectiva crítica, Fresquet e Migliorin (2015) enfatizam as possíveis lacunas e contradições da Lei 13.006/2014, questionando tanto sua intencionalidade (por que a necessidade de uma lei que promulga a obrigatoriedade de um objeto cultural dentro das instituições de ensino? Por que o cinema e por que o recorte do cinema brasileiro? A que interesses essas diretrizes visam atender? Formar unicamente um público consumidor?), como também sua aplicabilidade (como efetivar concretamente a realização da lei? Existem condições materiais para a exibição de filmes nas escolas? Os produtos audiovisuais utilizados estarão munidos de tecnologias assistivas que permitam seu acesso a docentes e discentes cegos e/ou surdos? Quais filmes serão assistidos? Como ocorrerá essa seleção?).

Dessa forma, o imperialismo cultural representa um tipo de “**colonialismo cultural** e de **alienação nacional** devido à subordinação dos meios de comunicação às influências estrangeiras, particularmente a americana” (SANTOS, 2010, p. 660, grifo nosso). No âmbito cinematográfico, por exemplo, essa influência e subordinação midiáticas estadunidenses se deram por meio de *Hollywood e Disney*, “símbolos do então chamado ‘império americano’” (HERSCOVITZ, 2010, p. 532) e do controle político e econômico que os EUA exerciam (e exercem) sobre localidades como a América Latina. Esse tipo de hegemonia midiática fez com que a cultura norte-americana se propagasse “pelos países em desenvolvimento sem que estes tivessem a oportunidade de desenvolver ou manter sua própria indústria cultural e utilizá-la como valor de troca, criando, portanto, uma relação de desequilíbrio sustentada por pressões financeiras e comerciais” (HERSCOVITZ, 2010, p. 532).

Essa alienação/colonialismo cultural, midiático e industrial subsidiado por pressões econômicas e exercido pelos EUA sobre os países geopoliticamente nomeados como subdesenvolvidos, nos termos descritos por Tarcyane Santos (2010) e Herscovitz (2010), é um fenômeno latente e claramente perceptível quando exploramos os meandros da história do cinema brasileiro. Entre os anos 1930 e 1940, por exemplo, durante a Era Vargas, filmes hollywoodianos tiveram suas dublagens em português negadas pelo então “presidente” em nome da política de “boa vizinhança” entre Brasil e Estados Unidos (DESBOIS, 2016), movimento que privilegiava o inglês em detrimento da língua portuguesa falada no país e, assim, desvelava o que se pode alegar como uma das facetas de colonialismo cultural: o colonialismo linguístico. Ao escrever sobre a Atlântida Cinematográfica, importante estúdio de cinema brasileiro nas décadas de 1940 a 1960, o autor Laurent Desbois (2016) complementa suas indicações a respeito dos aspectos ideológicos que alimentam o funcionamento da hegemonia cultural e midiática americana sobre nosso país e nosso cinema. Segundo o pesquisador,

O sucesso popular da Atlântida nos anos 1950 não favoreceu muito as companhias americanas, que nunca tiveram interesse em que o povo brasileiro ostentasse grande consideração por sua produção nacional (ele já venerava sua música popular e seu futebol). Se começasse a preferir seu próprio cinema, os benefícios financeiros diminuiriam substancialmente e a colonização cultural perderia seu alcance. A falta de autoestima dos espectadores quanto a seu próprio cinema teria sido alimentada? (DESBOIS, 2016, p. 59).

As afirmações realizadas pelo escritor são enfáticas e desnudam tanto a dominação econômica – controle sobre o mercado (no caso, o mercado cinematográfico) e a busca por lucros – quanto a dominação cultural – transmissão e imposição de conhecimentos e valores sociais estrangeiros ao povo brasileiro – alimentadas pelo projeto de imperialismo cultural americano. Bernardet (1980, p. 28) sublinha a força da colonização cultural exercida especialmente pela indústria cinematográfica norte-americana sobre nossos pensamentos ao sustentar que

A dominação dos países subdesenvolvidos por cinematografias industrializadas não é exclusivamente econômica. É global. Ela forma gostos, acostuma a ritmos, etc. Gosta-se por exemplo de filmes de mocinho e bandido, com uma narrativa acelerada e happy-end, cujo modelo é hollywoodiano. **Isso influi sobre o quadro de valores éticos, políticos, estéticos** (ênfase adicionada).

As afirmações do estudioso nos parecem tão interessantes porque evidenciam como até mesmo nossas preferências são impactadas por esse tipo de domínio midiático, fazendo com que o público se acostume a consumir apenas determinados tipos de histórias e estéticas cinematográficas – no caso, histórias e estéticas hollywoodianas – e passe a absorver, sem questionamentos, os valores sociais transmitidos de forma mais ou menos implícita por tais narrativas e estilos dominantes, ou seja, a própria subjetividade do espectador pode ser *formada ou deformada*, para usar uma expressão de Stam (2001), pela colonização cultural engendrada por meio do cinema. A consequência também é a formação de um consumidor brasileiro que adere a um discurso que desvaloriza a produção cinematográfica de seu próprio país.

Refletir sobre o estatuto e o funcionamento desse projeto imperialista de colonização cultural e compreender a maneira como ele marginalizou comercialmente e simbolicamente o cinema brasileiro é um exercício que acreditamos se enquadrar no tipo de trabalho questionador promulgado por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos.

3.2. Múltiplas identidades

O reconhecimento e a valorização da multiculturalidade são outros importantes aspectos que caracterizam uma agenda pedagógica dos (multi)letramentos críticos. É verdade que a diversidade cultural sempre existiu. Contudo, no mundo contemporâneo, não só, mas muito em razão da hiperconectividade propiciada pela internet, tal diversidade passou a ocupar lugares centrais de discussão, tornando-se cada vez mais evidente e presente em nossas vidas, até mesmo em nossas vivências escolares. Com efeito, essa multiplicidade de culturas e maneiras de ser e pensar se manifestam na pluralidade de identidades dos estudantes que hoje adentram as salas de aula em todo o Brasil.

Mas por que dar destaque para as múltiplas identidades dos atores sociais? Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 142) explicam que é essencial para uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos prestar atenção nesses aspectos porque “toda representação e toda comunicação envolvem identidades humanas, uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados”. Em outros termos: as maneiras por meio das quais nos comunicamos e construímos e interpretamos significados sobre o mundo a partir de textos são intrinsecamente influenciadas e atravessadas por questões identitárias, nesse sentido, não podemos abordar a leitura, a interpretação e a produção de textos – logo, não podemos abordar os letramentos – sem levar em conta essas múltiplas identidades, já que os textos as atravessam e as refletem.

Ainda segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), abraçar a diversidade de culturas e identidades na escola faz com que uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos se aproxime do que é comumente denominada de uma “educação pós-moderna”, caracterizada como “uma orientação social e de aprendizagem baseada na ideia de que não existe um único modo de ser humano e de que não há uma verdade universal. Existe sim uma ampla gama de perspectivas baseadas em diferentes experiências de vida, histórias, culturas e interesses” (*Ibidem*, p. 149).

Adotar essa “preocupação pós-moderna com as diferenças identitárias” (*Ibidem*, p. 149) pode acarretar em consequências e transformações pedagógicas significativas e necessárias: reconhecer a diversidade cultural dos alunos é reconhecer também que já não podem existir aquelas respostas e análises únicas e fixas postuladas por uma pedagogia tradicional, uma vez que diferentes sujeitos, com diferentes subjetividades, produzirão diferentes e variadas interpretações sobre o mundo. Se as respostas já não são únicas, também

não o são as formas de realização da língua: uma educação pós-moderna e uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos não creditam como única opção válida e/ou superior a língua descrita pela gramática da norma padrão. Ao contrário, valoriza a **variedade linguística**, “compreendendo que há diversas formas de falar e escrever, o que, por conseguinte, possibilita a conscientização de que não há uma única variedade linguística ‘correta’, mas variedades de diferentes ordens que integram uma determinada língua” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 151).

Nessa lógica, compreender a pluralidade de vivências humanas é também uma maneira de se aproximar mais dos educandos, de acolher os interesses, as práticas e os textos cotidianos que lhes são significativos, oferecendo, assim, mais agência e mais espaço para sua voz. Por fim, abrir espaços para a tomada de voz por parte dos alunos pode significar também abrir espaço para vozes e experiências muitas vezes marginalizadas, o que torna a pedagogia dos (multi)letramentos críticos uma possibilidade de “espaço para modos de expressão que historicamente foram escamoteados e/ou desvalorizados” (*Ibidem*, p. 142). Aproximando-nos de nosso interesse de pesquisa, diríamos: e o cinema nacional – e as múltiplas identidades e vozes brasileiras que esse cinema representa – não corresponde a um desses modos de expressão que foram historicamente escamoteados por um *mercado* e por *um sistema oligopolista* (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015) que, como já mencionado por nós antes, corresponde ao mercado cinematográfico imperialista norte-americano e ao colonialismo cultural a ele atrelado?

Acreditamos que ensinar e aprender sobre a cinematografia brasileira nas escolas faz parte de um projeto de educação pós-moderna que se preocupa com a identidade e a diversidade humana de duas maneiras, uma vez que um projeto com filmes nacionais poderia potencialmente promover o encontro, o reconhecimento e a discussão sobre a multiculturalidade tanto em um âmbito global quanto local. Em um âmbito global, na medida em que conhecer mais sobre a nossa cinematografia implica uma forma de valorizá-la muito mais, passando não só a entendê-la como uma manifestação artística tão profunda quanto quaisquer outras produções internacionais, principalmente hollywoodianas, mas passando também a incluí-la junto a essas produções, não como inferior, mas como igual, em um

movimento político que entende a produção cinematográfica do Terceiro Mundo²³ – e aqui se inclui o cinema brasileiro – como uma resposta às garras desleais do mercado midiático do imperialismo cultural e como uma possibilidade cultural autêntica em relação a estruturas culturais dominantes. Debois (2016, p. 59) aponta, por exemplo, que “no Brasil, o cinema sempre foi uma forma de resistência”. Projetos educacionais com o cinema brasileiro estariam, nesse sentido, em harmonia com a postulação pedagógica pós-moderna de que “o que devemos aprender na escola não deve ser reduzido ao cânone ocidental” e que “devemos também aprender com outras tradições culturais e seus textos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 150), visto que a cinematografia brasileira representa, de fato, essas outras tradições culturais, esses outros textos – nesse caso, textos fílmicos – que se desenvolveram à margem do cânone ocidental – nesse caso, o cânone ocidental cinematográfico –, e que, por isso mesmo, podem e devem ser abordados na escola de maneira efetiva.

Em verdade, muitos até podem argumentar que os filmes brasileiros já são muito reconhecidos mundialmente, já que sempre são indicados e aplaudidos em premiações internacionais. Mas será que nosso próprio povo cultiva esses mesmos aplausos, compreendendo o lugar de prestígio que nosso cinema deve ocupar não apenas em âmbito global, mas também local? Não há como negar que existe um processo de “colonização cultural [...] que mais do que interferir no modo de ser e de agir das pessoas, inibe o olhar para o Cinema Brasileiro pela sua própria gente” (SIRINO, 2020, p. 21). Em citação já reproduzida por nós, Desbois (2016, p. 59) escancara essa colonização inibidora ao apontar que, na visão dos norte-americanos, os brasileiros já valorizavam muito sua própria música e seu futebol, então não era interesse para a vantagem financeira e para o domínio cinematográfico americano que nós cultivássemos apreço também por nosso cinema. Stam (2011, p. 314) soma vozes a essa afirmação ao declarar que “a música popular e a TV brasileiras, por exemplo, mantêm o controle do mercado doméstico; é somente no cinema que o imperialismo midiático constitui a norma”. Quando utilizamos termos como “estigmatização” da cinematografia brasileira, referimo-nos exatamente a essa estigmatização interiorizada e reproduzida *pelo próprio brasileiro* graças a esse imperialismo

²³ A expressão “Terceiro Mundo” designa aqui “as nações e ‘minorias’ colonizadas, neocolonizadas ou descolonizadas do mundo cujas estruturas políticas e econômicas foram formadas e deformadas pelo processo colonial, [...] que as descreve como nações ‘atrasadas’” (STAM, 2011, p. 112).

mediático e cultural. Logo, o movimento visado deveria ser este: desnudar o olhar do brasileiro sobre seu próprio cinema para que, assim, possa identificá-lo como uma alternativa cultural legítima em meio à multiplicidade de outras culturas e cinemas ao redor do planeta. Não só a cultura e o cinema ocidentais, vale ressaltar, mas também os outros cinemas do Terceiro Mundo em um movimento que privilegia um *fluxo de mídias Sul-Sul*²⁴ (AGUIAR, 2010), conceito que indica “o conjunto das informações que circulam entre os países periféricos do sistema econômico mundial” (*Ibidem*, 2010, p. 534), representando um projeto de resistência ao controle mercadológico e também simbólico/representacional exercido pelo monopólio midiático da indústria ocidental.

Além de permitir que o brasileiro não se limite a um cânone cinematográfico ocidental hegemônico e reconheça o valor da identidade artística e cultural de seu próprio país frente a outras identidades artísticas do globo, encarando e assumindo o valor da cinematografia brasileira dentro do rol de cinematografias no mundo, consideramos que um projeto com o cinema brasileiro dentro das escolas também possibilitaria uma discussão sobre a multiculturalidade em âmbito local, tendo em vista que o nosso cinema, como já afirmado em citação anterior, representa “melhor que qualquer outra cinematografia, aspectos de nossa história, sociedade e cultura” (REIS JUNIOR, 2010, p. 7), constituindo-se, desse modo, como uma “via de acesso privilegiada para a discussão sobre a diversidade étnica, cultural e regional que compõe o país” (REIS JUNIOR, 2010, p. 7). Em outras palavras: um trabalho com o cinema nacional poderia permitir que os educandos desvelassem seus olhares para a pluralidade identitária, incluindo aí a pluralidade linguística existente dentro do próprio país em que moram, (re)descobrimo vivências e tradições culturais de regiões distantes ou explorando vivências de sua própria comunidade, desde que sempre, é claro, demonstre uma postura ética e respeitosa com relação às diferenças, sendo o desenvolvimento dessa postura empática e cidadã a consequência mais interessante do processo. Aliás, esse seria um tipo de trabalho que também se alinharia à BNCC, já que o documento também pleiteia o desenvolvimento de alunos que possam “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais [...],

²⁴ Sul global é um conceito que, em certa medida, “sobrepõe-se [...] com o Sul geográfico, [representando] o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [e norte-americano] e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global” (SOUSA SANTOS, 2009, 13).

exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL/MEC, 2018, p. 490).

Aqui vale antecipar o fato de que o filme brasileiro que escolhemos analisar, *Cine Holliúdy* (2013), lida diretamente com essas questões relacionadas às multiculturalidades locais brasileiras, especialmente à pluralidade linguística das regiões do país, por isso a seleção desse longa-metragem em específico. Trataremos disso em nosso capítulo de metodologia.

3.3. Novas mídias da cultura popular

Se uma pedagogia do letramento em uma abordagem didática e tradicional repudia textos da cultura popular, taxando-os como vulgares e inferiores em relação às produções da “alta cultura” e os encarando como “mero entretenimento, não como material de aprendizagem sério, relacionado ao letramento” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 144), uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, ao contrário, acolhe-os, prescrevendo e incentivando projetos escolares que utilizem como objeto de estudo mídias que fogem do campo estrito do cânone verbal-impresso, isto é, mídias como a música, a televisão, a internet, a literatura popular, histórias em quadrinhos, videogames e, também, os **filmes** e o **cinema** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Torna-se evidente, então, que trabalhar com o cinema brasileiro na escola é, de fato, um movimento possível e alinhado a uma agenda crítica dos (multi)letramentos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 147) são enfáticos ao escreverem, por exemplo, que “é realmente importante incorporar textos da cultura popular no currículo e utilizá-los em nossas salas de aula de maneira pedagogicamente produtiva e orientada para a crítica”. Entretanto, qual é a razão de tamanha importância? Segundo os autores, existem alguns motivos, os quais aproveitamos para nossa pesquisa. Primeiro: na realidade globalizada, tecnologicada e hiperconectada na qual os alunos vivem hoje, são inegáveis a *proliferação*, *sofisticação* e a constante e *poderosa influência* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) dos textos das novas mídias populares em suas vidas cotidianas. Portanto, se os estudantes precisam lidar cada vez mais com tais tipos de textos, nada mais coerente do que a escola abraçar essas mídias populares e preparar os educandos para que possam confrontá-las

criticamente, compreendendo as possíveis nuances e complexidades estéticas, sociais e ideológicas envolvidas em sua produção e recepção.

Poderíamos afirmar que o cinema serviria muito bem a esses propósitos, visto que se encontra nesse bojo de mídias e textos da cultura popular que são partes inseparáveis do dia a dia dos estudantes. Fabris (2008, p. 118) destaca essa ideia ao escrever que “assistir a um filme no cinema, na televisão ou em DVD [ou, atualizaríamos, nos mais diversos serviços digitais e contemporâneos de *streaming*], por exemplo, são práticas incorporadas de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parecem estar aí desde sempre”. Cabral (2019, p. 20) também reforça um posicionamento semelhante ao afirmar que os filmes “indiscutivelmente [...] encanta[m] multidões há mais de um século” e são “tão carregados de signos que fazem com que eles sejam preciosos objetos de análise e interpretação. São características que os tornam interessantes, mas principalmente aplicáveis em diversos contextos. Sendo que um deles é sem dúvidas a educação”.

De fato, o cinema já se faz muito presente em nosso cotidiano e no cotidiano de nossos alunos. Contudo, há muito mais o que ser explorado, afinal, como nos lembram Thiel e Thiel (2009, p. 12), o cinema pode ser “ainda uma ‘terra incógnita’ para grande parte dos espectadores”. Nesse sentido, a escola pode auxiliar nossos estudantes a desbravarem essa terra mágica da linguagem cinematográfica e, ao fazê-lo, estará consequentemente trabalhando com as múltiplas modalidades de construção de sentido, uma vez que o texto fílmico só existe graças à concatenação de múltiplas semioses, da imagem em movimento à estática, do verbal escrito ao falado, da música aos efeitos sonoros, do gestual à vestimenta etc. Aqui, poderíamos nos deparar com a segunda das razões que legitima o uso das novas mídias populares, como o cinema, dentro das salas escolares: tais mídias são essencialmente e majoritariamente multissemióticas, permitindo assim o desenvolvimento de projetos de multiletramentos que levem os discentes a exercitar suas habilidades de produção, leitura e análise das múltiplas linguagens que se tornam cada vez mais partes intrínsecas dos textos contemporâneos, digitais ou não. A própria BNCC recomenda esses tipos de projeto ao afirmar, por exemplo, que as instituições escolares devem formar alunos capazes de “explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos” (BRASIL/MEC, 2018, p. 491).

O terceiro motivo que justifica a mobilização das novas mídias da cultura popular nas escolas reside no fato de que “os estudantes em geral, sentem um prazer inegável pela cultura popular, o que pode ser aproveitado para motivá-los, envolvê-los, sobretudo aqueles que estão ‘lutando’ contra o ensino tradicional escolar” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 144). Muito mais acessíveis atualmente, em parte graças às facilidades engendradas pelas novas TDICs, os textos multiculturais da cultura popular possuem, com efeito, um apelo muito grande junto aos jovens alunos que hoje adentram as salas de aula, e não precisamos ir muito longe para atestarmos tais afirmações, basta observarmos: os milhares de espectadores que engordam as visualizações dentro do *YouTube*, os milhares de compartilhamentos que um meme famoso pode gerar dentro de redes sociais como o *X/Twitter*, as milhares de curtidas que uma foto pode receber, em questão de segundos, no *Instagram*, ou ainda, as grandes quantias de dinheiro movimentadas pela indústria dos *videogames*. Com o cinema, o cenário não é diferente, visto a grande popularidade que plataformas digitais de *streaming* de séries e filmes vêm angariando nos últimos tempos, sem falar nos filmes que circulam em meios piratas.

Em verdade, desde o seu surgimento no final do século XIX, o cinema vem encantando profundamente espectadores ao redor do mundo, colecionando cada vez mais fãs – assim como eu – apaixonados pela sétima arte. Mas qual a origem de tanta paixão? Para Fabris (2008, p. 118), as narrativas e imagens fílmicas “nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção”. De fato, as (ilusões de) imagens em movimento parecem mesmo nos atravessar de maneira muito poderosa e única, o que torna o trabalho com o cinema dentro das salas de aula muito mais interessante, já que temos a oportunidade de colocarmos em prática um trabalho crítico e analítico que não dispensa o prazer e as emoções (THIEL; THIEL, 2009). Especificamente com relação ao cinema brasileiro, poderíamos afirmar que assistir a filmes nacionais nas escolas seria uma ótima oportunidade para despertar nos estudantes o prazer e o amor também por nossa rica cinematografia, tantas vezes esquecida e estigmatizada, em especial, pelo próprio povo brasileiro.

Por fim, a quarta razão para as instituições escolares abraçarem os novos textos e mídias da cultura popular: se esses textos e mídias – estando o cinema aí incluso – interpelam

nossos estudantes de maneira tão singular e estão tão presentes em suas vivências cotidianas, utilizá-los dentro de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos é uma forma de a escola se aproximar das práticas culturais que são familiares e significativas para a vida social deles, acolhendo assim suas identidades, suas experiências e seus saberes prévios, conectando os letramentos que os educandos já experienciam para além dos muros da escola com os letramentos escolares, em um movimento que parte do já conhecido para novas aprendizagens. De fato, aproximar-se da bagagem cultural e dos textos próximos aos discentes é uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais situado, concreto e significativo para o aluno que, assim, pode se sentir mais motivado e apto a assumir um papel agenciador nas várias esferas sociais nas quais circula (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Com o intuito de encerrarmos esta seção, é preciso que antecipemos, pontuemos e elucidemos algumas complicações que atravessam a discussão teórica traçada até aqui. Ao longo das reflexões anteriores, reiteramos continuamente o estatuto do cinema enquanto uma nova mídia da cultura popular defendendo que os filmes são textos *inseparáveis do dia a dia dos estudantes*, estão *presentes em suas vivências cotidianas* e se constituem como uma *bagagem cultural* que lhes é familiar para além dos muros escolares. No entanto, entendemos e admitimos que todas essas afirmações podem ser colocadas em xeque se o construto “cultura popular” for compreendido sob uma perspectiva socioeconômica, por exemplo. Levando em consideração um viés monetário, muitos poderiam questionar – e com razão – nossas colocações, rebatendo que o cinema, na realidade, não seria um texto pertencente à cultura popular e não faria parte do cotidiano dos estudantes porque não seria uma prática financeiramente acessível a todo o povo (brasileiro) que o adjetivo “popular” faz entender. Essa problematização, quando colocada em jogo, impõe-nos a necessidade de confrontar o significado teórico do conceito de “cultura popular” e de esclarecer a partir de qual posição estamos empregando essa noção, em nosso estudo, com a intenção de defender o uso do cinema em sala de aula.

“Cultura popular” é, de fato, uma concepção complexa. Poderíamos afirmar, sem medo, que se trata de um conceito que está inserido em um campo denso e também ambíguo de elaboração teórica, um conceito que pode abarcar muitos e múltiplos sentidos. Chartier (1995), por exemplo, é um estudioso que produz importantes (re)formulações a respeito da

noção de “cultura popular”, revelando-nos as variadas facetas que esse ideal contempla e, ao mesmo tempo, provocando-nos a repensar a forma como nos apropriamos dele. Franklin e Aguiar (2018) também enfatizam a complexidade do conceito ao escreverem que

Qualquer discussão que envolva a cultura popular logo se depara com o problema conceitual que o termo evoca. De ampla utilização, cujos fins e contextos são dos mais diversos, envoltos em juízes de valor, idealizações, homogeneizações e disputas teóricas e políticas, o termo tem sido debatido e reinterpretado ao longo do tempo. (FRANKLIN; AGUIAR, 2018, p. 238).

Tudo se torna ainda mais inquietante se a “cultura popular” for confrontada – como comumente o é – com outras abstrações teóricas como a “alta cultura”, a “cultura erudita” e a “cultura de massa”, sendo este último conceito muito caro a diversas discussões envolvendo o cinema. Jorge (2006), a título de exemplo, é um autor que nos faz encarar as dificuldades dessas aproximações. O que seria – ou não seria – de fato uma “cultura popular”? Que objetos, indivíduos e/ou práticas sociais estão – ou não – inseridos nessa denominação cultural? “Popular” em qual sentido? Unicamente como manifestações tradicionais que emanam do povo? Em uma aproximação ou diferenciação com o que se chama de “alta cultura”? “Popular” como sinônimo de ou como resistência à “cultura de massa” e de consumo? (cf. CHARTIER, 1995; JORGE, 2006; FRANKLIN; AGUIAR, 2018). Devemos prontamente pontuar que o objetivo de nosso estudo não é adentrar nessa contenda teórica. Listamos rapidamente esses questionamentos que envolvem o conceito de “cultura popular” apenas para matizar um pouco mais esse construto teórico, desvelar rapidamente suas variadas facetas e, no fim, reconhecendo essas problematizações e variações de significado, esclarecer melhor em que sentido adotamos e reafirmamos o *status* do cinema enquanto mídia da cultura popular em consonância com as colocações de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Se uma das acepções de “cultura popular” pode invocar a noção de objetos e práticas culturais economicamente acessíveis à maioria da população, é verdade que, talvez, não pudessemos considerar o cinema como uma mídia da cultura popular na medida em que ele, nos dias atuais, não é um bem de consumo que todos podem facilmente usufruir. Os ingressos de cinema ou a assinatura de serviços digitais de *streaming* são muito caros para os brasileiros, além disso as salas de cinema físicas estão, em sua maioria, localizadas em ambientes elitizados – como grandes *shoppings centers* de bairros urbanos e nobres das

idades – e, portanto, pouco acessados por parcela considerável da comunidade economicamente mais carente²⁵. De fato, seria ingenuidade acreditar que a totalidade de nossos alunos possuiria condições financeiras de arcar com todos os possíveis custos envolvidos no consumo de filmes. Sob essa perspectiva, o movimento da escola não deveria ser o de abraçar o cinema como um conhecimento prévio e uma prática cotidiana do estudante, mas sim o de aproximar os discentes dos filmes, justamente para democratizar o acesso deles a esses objetos culturais.

Entretanto, se formos um pouco além do viés estritamente econômico e compreendermos o cinema sob a perspectiva do *habitus*, do *capital cultural*²⁶ e das relações de poder simbólicas que hierarquizam os objetos culturais e seus consumidores – e, a nosso ver, é essa a perspectiva adotada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e, conseqüentemente, também por nós –, podemos, sim, afirmar que o cinema é uma mídia da cultura popular no sentido de que, por mais que um aluno não possua dinheiro para ir periodicamente a uma sala de exibição, o ato de assistir a um filme talvez seja uma prática que não ocupe um lugar tão estranho e distante em seu imaginário de possibilidades culturais quanto assistir a um concerto de música clássica pode ocupar, por exemplo. Segundo uma hierarquização cultural socialmente construída e ideologicamente inculcada em nós, o cinema poderia ser simbolicamente entendido como um objeto cultural mais distante de uma “alta cultura”, logo, mais próximo a uma “cultura de massas”²⁷, caracterizando-se assim como um tipo de entretenimento “inferior” e, por isso, mais próximo das camadas populares da sociedade.²⁸ De fato, ir ao cinema ou assinar um serviço de *streaming* é caro, mas nos parece que a ideia de assistir a filmes – filmes esses que, diga-se de passagem, são transmitidos em TV aberta,

²⁵ Em 2019, a prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pôs luz a essa manifestação de desigualdade social ao propor como tema para produção escrita a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”.

²⁶ Termos mobilizados aqui a partir das ponderações bourdieusianas.

²⁷ Deparamo-nos mais uma vez com a complexidade envolvida na aproximação entre os conceitos de “cultura popular”, “alta cultura” e “cultura de massas” e, mais uma vez também, reforçamos que não é nosso propósito adentrarmos detalhadamente nessa discussão, apenas apontar sua existência e esclarecer melhor em que sentido o cinema está sendo entendido nesta dissertação como cultura popular.

²⁸ Ao comentar sobre as chanchadas, gênero cinematográfico cômico-musical tipicamente brasileiro e muito famoso entre as décadas de 1930 e 1950, Desbois (2016) defende o caráter popular do cinema ao escrever que “desde o início, [ele] foi um espetáculo itinerante, de feira, ou circo: saltimbancos e acrobatas, ilusionistas e prestidigitadores foram os primeiros a acreditar no cinematógrafo, que, segundo Lumière, era ‘uma invenção sem futuro’” (p. 46). Tal citação sublinha a aproximação entre o cinema e as camadas sociais populares.

sendo essa mídia mais acessível e consumida no Brasil²⁹ – é, dentro de um conjunto simbólico de objetos e práticas socioculturais que um estudante de baixa renda poderia admitir para si, uma atividade muito mais familiar³⁰ do que participar de um concerto de dança ou música clássicas, costumes que podem ser economicamente elitizados e, por isso, geralmente, distantes da cultura dele.

Em suma: tentamos aqui justificar que, hoje, o cinema poderia não ser considerado uma mídia da cultura popular se levarmos em conta a chave do capital econômico, mas, certamente, seria cultura popular sob o viés do capital cultural. Um recente estudo realizado pelo Itaú Social e denominado “Cada Hora Importa” (2021), revela-nos números agrídoces que ajudariam a ilustrar um pouco mais nosso posicionamento. Valendo-se de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2017-2018 e também do POF (Pesquisa de Orçamentos Familiares) de 2017-2018, um dos objetivos dessa pesquisa era investigar a quantidade de horas gastas por crianças das famílias brasileiras com maior e menor renda em atividades extracurriculares. Um dos resultados do estudo desvela informações importantes: dos quatro aos 14 anos, as crianças pertencentes aos 10% das famílias com maior renda no Brasil gastaram cerca de 1.241 horas em atividades extraclases – incluídas aí atividades acadêmicas, artísticas e/ou esportivas –, um número 10 vezes maior se comparado à quantidade de horas (109 horas) gastas por crianças que se encontravam incluídas nos 10% das famílias com menor renda. São, sem sombra de dúvidas, dados que escancaram a alarmante desigualdade socioeconômica existente em nosso país. Por outro lado, a pesquisa também revela um aspecto relevante para a discussão que pretendemos aqui: das 109 horas gastas por crianças de baixa renda em atividades extracurriculares, 66 horas foram ocupadas com a tarefa “cinema”, conforme apontado em gráfico do estudo, sendo esta a atividade

²⁹ Segundo levantamento realizado pela PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), “em 2021, dos 72,9 milhões de domicílios particulares permanentes do País, em 95,5% havia televisão [...]” (IBGE; 2022, p. 2), sendo que “nos domicílios com televisão com conversor do País, a parcela dos que estavam recebendo o sinal digital de televisão aberta passou de 89,4%, em 2019, para 91,6%, em 2021” (IBGE, 2022, p. 3). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101963>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

³⁰ Aqui, é necessário admitir as nuances e ambiguidades que nossas afirmações podem evocar. Afinal, dentro da hierarquização simbólica que citamos e admitimos a existência, filmes classificados como “cult” ou de “de arte” não seriam objetos familiares para a maioria do público. Nesse sentido, o papel da escola seria realmente o de apresentar esse tipo de longa-metragem aos discentes enquanto possibilidade estética.

extraclasse que mais preencheu os horários das crianças mais pobres, seguida logo atrás pela prática de “esportes”, com 20 horas gastas³¹.

Denominamos esses dados como “agridoces” justamente porque, ao mesmo tempo em que nos revelam uma realidade cruel da qual não devemos nos orgulhar enquanto sociedade brasileira, também nos indicam que, apesar dos empecilhos econômicos, a prática de ir ao cinema ou, pelo menos, a de assistir a filmes, é uma atividade que possivelmente está, sim, presente na vida e na bagagem cultural, se não de todos, de pelo menos grande parte do alunado em nosso país.

3.4. Cidadania e participação

Se temos como objetivo formar um aluno que não seja apenas decodificador, repetidor, memorizador e aplicador de regras e de respostas fixas, como quer uma pedagogia do letramento em uma abordagem didática, é imprescindível que a escola acolha os saberes, as experiências e as vozes dos discentes, pois só um currículo e práticas relevantes para os estudantes poderão motivá-los a assumir um posicionamento ativo, cidadão e participativo, promovendo um engajamento muito mais significativo dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem dos letramentos. Levar em consideração os textos, as questões e os problemas reais e relevantes para os alunos, entendendo quais são seus interesses, é um movimento já defendido por Kleiman (2007), quando a autora reforça a ideia de que as práticas sociais situadas e pertinentes aos contextos de vida dos estudantes deveriam ser o eixo estruturante de projetos de letramento dentro das escolas, e não atividades apenas simuladas e descontextualizadas que partem de regras gramaticais ou das estruturas dos textos.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 160), uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos deve, primordialmente, promover “envolvimento com questões do mundo real; experiências de cidadania ativa; criação de textos que se engajem no mundo”. Para tanto, os ambientes escolares deveriam se tornar um pouco mais flexíveis, permitindo, por exemplo, que docentes e discentes, em decisões mais ou menos democráticas, tomassem

³¹ Os dados foram retirados do artigo “O impacto da renda nas atividades extracurriculares das crianças”, publicado no site Nexo. Disponível em: < <https://pp.nexojornal.com.br/Dados/2022/08/26/O-impacto-da-renda-nas-atividades-extracurriculares-das-crian%C3%A7as>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

decisões sobre o currículo e decidissem coletivamente o que se deve ensinar e aprender (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nessa lógica, a própria relação hierárquica professor-aluno precisaria mudar: educadores necessitariam perder seus *status* de únicos detentores do saber em sala, ao mesmo tempo em que os educandos deveriam conquistar maior agência.

Tal agência poderia ser promovida e exercitada por meio de atividades que permitissem uma maior participação dos alunos, exercícios em que eles sejam levados a ser não apenas consumidores, mas também produtores de conteúdo, trabalhando, lendo e escrevendo de maneira coletiva e colaborativa. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.153) são enfáticos ao afirmarem, por exemplo, que a participação “é uma pedra de toque dos letramentos críticos, e as novas mídias podem criar as condições culturais, para não mencionar as tecnológicas, para que a aprendizagem possa ser mais ampla e poderosamente participativa”. Aqui, os autores retomam a importância das novas mídias populares contemporâneas, ressaltando o quanto elas possibilitaram o surgimento de ferramentas e também de modos de agir e pensar que preconizam um trabalho colaborativo e participativo, trabalho esse que poderia acontecer dentro das salas de aula. Nas palavras dos pesquisadores:

As mídias digitais adicionam outra camada de oportunidade pedagógica para os professores, criando um espaço contemporâneo, onde as vozes dos alunos podem ser expressas. As novas tecnologias fornecem espaços para os alunos se expressarem na forma de vídeos, *podcasts*, blogs ou *wikis*, que não são diferentes das ferramentas que os usuários mais experientes ou profissionais têm (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 148).

E como um projeto com cinema poderia ajudar a pôr em prática uma pedagogia mais cidadã, democrática e participativa? Há algumas possibilidades: utilizar filmes enquanto objetos de estudo dentro das salas de aula seria uma oportunidade para o docente organizar rodas de conversa ou cine-debates nos quais os alunos podem expressar mais livremente suas reflexões e sentimentos diante das obras assistidas, discutindo aspectos dos filmes e construindo significados sobre eles de maneira coletiva, sem a pretensão de alcançarem interpretações prontas e acabadas. Aliás, planejar cine-debates poderia ser também uma ótima chance de os professores conhecerem melhor seus estudantes e propiciarem a eles maior agência, permitindo, por exemplo, que os próprios educandos organizem e deliberem sobre a escolha de filmes a serem discutidos e debatidos. Em seguida, a partir das sessões de

discussão coletiva, os estudantes poderiam ser levados a produzir muitos tipos de textos significativos, não só para o contexto escolar, mas também para o mundo, ou seja, escreveriam textos para circular socialmente fora da escola e serem lidos não apenas pelo professor, para fins de correção, mas por pessoas diversas, contextualmente situadas e que se comunicam em práticas sociais mais concretas e reais. Os discentes poderiam escrever resumos, sinopses e resenhas críticas – multissemióticas ou não – com o objetivo de alimentar um blog, um *podcast* ou alguma página em rede social colaborativa criada para agrupar as reflexões da turma sobre a sétima arte. Eles poderiam ainda participar de redes sociais e sites já existentes voltados para debates sobre o cinema, como o *Filmow*, uma plataforma que permite a avaliação de filmes, a postagem de comentários críticos sobre as obras ou a montagem de listas temáticas. Acreditamos que atividades assim têm potencial para desenvolver os letramentos críticos dos estudantes, possibilitando o exercício de suas habilidades de leitura, análise e produção de variados textos, mais ou menos multissemióticos.

3.5 Processos de *design*, componentes pedagógicos, processos de conhecimento e uma análise visual crítica

Por fim, não podemos deixar de mencionar que ao postular um tipo de trabalho que acolhe a multiplicidade, seja de linguagens, de textos, de interpretações críticas, de identidades e de conhecimentos, partindo daquilo que já é significativo para os alunos para então apresentar o novo, uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos está se fundamentando em uma ideia plural e ampla sobre os letramentos, entendendo-os como **processos dinâmicos, transformadores, ativos e sempre multimodais/multissemióticos de construção, representação e comunicação de significados sobre o mundo** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), como processos de *design* em que os indivíduos mobilizam os recursos materiais, as ferramentas, as convenções, os valores e os conhecimentos à disposição (os *designs* disponíveis) a fim de utilizá-los (o *designing*), conforme seus interesses e contextos nos quais estão inseridos, para a criação de um novo significado transformado, transmutado (o *redesigned*) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Segundo os autores (2020), é importante para uma pedagogia dos (multi)letramentos

críticos compreender os letramentos com base na concepção de *design*, isso porque adentrar em processos de *designing* transforma os alunos e essa transformação é o que realmente corresponde a uma nova aprendizagem.

O conceito de *design* é, de fato, central, seja para a teoria seja para a Pedagogia dos Multiletramentos, teoria e pedagogia que, como já indicamos, são incorporadas por uma perspectiva crítica dos letramentos, conforme descrevem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Como declarado pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto, os processos de *design* correspondem a “o quê” dos multiletramentos, isto é, a “o que os estudantes precisam aprender” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 34). Dessa forma, de acordo com os autores, se o *design* equivaler a qualquer atividade semiótica viva e dinâmica de produção de sentidos por meio da mobilização das linguagens, o que os alunos deveriam aprender é como se tornarem *designers ativos de sentidos* mediante a experimentação dos três movimentos que comporiam o processo de *design*: 1-) repertoriando-se de *designs* disponíveis, isto é, conjunto de saberes, experiências, ferramentas semióticas, identidades, discursos e convenções específicos a um contexto social/cultural, e que determina o modo como construímos, comunicamos e compreendemos textos e seus significados em tal contexto, para assim 2-) mobilizá-los, transformá-los, rerepresentá-los e recontextualizá-los em práticas de *designing*, que significam momentos de produção de sentido, seja por meio da leitura, escuta ou escrita de textos para, finalmente, 3-) gerar um *redesigned*, isto é, “novas construções e representações da realidade” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 38) produzidos pelo agenciamento humano, novos sentidos/significados mais ou menos convencionais ou criativos, que nunca são uma mera repetição/reprodução dos *designs* disponíveis, mas uma recriação que se tornará, então, um novo *design* disponível (*Ibidem*).

Em texto recente, intitulado *Em Direção a uma Justiça Educacional: Uma Pedagogia dos Multiletramentos Revisitada*³², Kalantzis e Cope (2023) buscam atualizar e expandir alguns elementos teóricos apresentados pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto de 1996, ressignificando a questão do *design* a partir da indicação e da defesa de uma teoria mais *ontológica* e de uma *gramática transposicional dos significados* (KALANTZIS; COPE, 2023). Segundo os autores, uma teoria ontológica dos sentidos pretende focalizar o “ser humano biossensorial e [a] criação de significados por meio dos materiais disponíveis no

³² Tradução nossa: “*Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited*” (2023).

mundo da criação de sentidos” (*Ibidem*, p. 9)³³. Tal teoria é materializada no conceito de *transposição* ou de uma *gramática transposicional dos significados*, concepção essa que pretende destacar a sobreposição, complementação e, especialmente, a constante movimentação dos sentidos através das diferentes formas de significação (linguagens/semioses), compreendendo que podemos expressar, estender ou aprofundar uma mesma ideia valendo-nos dessas diferentes formas (KALANTZIS; COPE, 2023). Os pesquisadores pontuam ainda que essa gramática transposicional dos sentidos procura sublinhar sim a *forma* ou a *multiforma* dos significados – “quais são as formas materiais de significado e como essas formas afetam os significados que podemos criar? Quais são as possibilidades do texto (escrito), da imagem, do espaço, do objeto, do corpo, do som e da fala?” (*Ibidem*, p. 11)³⁴ –, mas também as *funções* de tais significados, compreendendo a referência (do que se trata?), a agência (quem ou o que está fazendo?), a estrutura (como isso se ordena e se organiza?), o contexto (quando e onde?) e os interesses (por que isso acontece, para que serve ou a quem serve?) envolvidos no processo de produção de sentidos (*Ibidem*, p. 16-17).

Decidimos esboçar brevemente tais atualizações porque confiamos no valor que elas possuem enquanto gesto de aprofundamento do que já foi teorizado há quase vinte anos. Contudo, dado o escopo de nossa investigação, não pretendemos nos debruçar minuciosamente sobre essas questões em virtude de acreditarmos que o conceito de *design* e os processos de *design* já são concepções que, de uma maneira ou de outra, são capazes de apontar para a dinamicidade e o contínuo movimento das atividades semióticas humanas, apresentando aquela *feliz ambiguidade*, descrita pelo Grupo de Nova Londres, de denominar tanto as estruturas, os produtos e também os processos de construção de sentido (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 35).

Esclarecidos e resumidos os processos de *design*, faz-se necessário compreender de que modo esse “o quê” (o *design*) da Pedagogia dos Multiletramentos está associado ao “como”: “‘como’ aprender (e ensinar) os multiletramentos” (KALANTZIS; COPE, 2023, p.

³³ Tradução nossa: “By ‘ontology’, we mean to focus on human biosensory being and meaning-making by means of the materials available in the sense-making world [...]” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 11).

³⁴ Tradução nossa: “[...] what are the material forms of meaning, and how do these forms affect the meanings we can make? What are the affordances of text (writing), image, space, object, body, sound and speech?” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 11).

18)³⁵, ou em outros termos, como materializar e concretizar tais processos de *design*, traduzindo-os em práticas de ensino-aprendizagem? O Grupo de Nova Londres (CAZDEN et al., 2021 [1996]), em seu manifesto germinal, indica quatro **componentes/movimentos pedagógicos** que poderiam embasar essas práticas de ensino-aprendizagem dos multiletramentos: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Com o objetivo de enfatizar a ideia de que “a aprendizagem é um processo epistemológico que não é puramente cognitivo, mas também incorporado e socioemocional [...], uma atividade prática e social” (KALANTZIS; COPE, 2023. p. 23)³⁶, e que o que de fato importa não são “práticas de pensamento isoladas”, mas sim as “coisas que você faz para saber ou ações de conhecimento” (*Ibidem*, p. 22)³⁷, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Kalantzis e Cope (2023) expandem os componentes pedagógicos do Grupo de Nova Londres, denominando-os como quatro **processos de conhecimentos** que se desdobram cada um em mais dois: Experiência/Experienciando (o conhecido e o novo), Conceitualização/Conceitualizando (por nomeação/classificação ou com teoria), Análise/Analisando (funcionalmente ou criticamente) e Aplicação/Aplicando³⁸ (adequadamente ou criativamente). Aqui, decidimos por concatenar todas essas nomenclaturas.

Demarcar e explicar esses quatro componentes pedagógicos (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e/ou processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023) interessa-nos muito, já que eles poderão fundamentar as sugestões pedagógicas multiletradas que pretendemos elaborar a partir da análise da história do filme e de algumas cenas escolhidas de *Cine Holliúdy* (2013). Embora não tenhamos a pretensão de adotar tais “etapas” pedagógicas de maneira tão rígida, é inevitável que elas apareçam em nossas indicações didáticas de forma mais ou menos explícita, pois

³⁵ Tradução nossa: “‘how’ of learning (and teaching) multiliteracies” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 11).

³⁶ Tradução nossa: “It follows that learning is an epistemological process which is not purely cognitive, but just as importantly embodied and socio-emotional as well. Knowledge is a practical and social activity [...]” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 23).

³⁷ Tradução nossa: “In these ways, multiliteracies pedagogy attempts to redress the cognitivist bias of much pedagogy with a typology of things you do to know or knowledge actions, not just isolated thinking practices” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 22).

³⁸ Decidimos manter a nomeação substantiva (Experiência, Conceitualização, Análise e Aplicação) e também verbal (Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando) dos conceitos dos autores para denotar tanto o estado como o movimento dos processos pedagógicos de conhecimento.

reconhecemos a importância de tomá-las como inspiração ou, pelo menos, compreendê-las para que possamos construir uma proposta mais concreta, interessante, significativa e, de fato, em consonância com uma pedagogia crítica dos (multi)letramentos.

A **Prática Situada** (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou **Experiência/Experienciando** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023) aponta, primeiro, para a necessidade de a escola realizar atividades que acolham, valorizem e levem em consideração os conhecimentos e discursos prévios, as experiências de mundo anteriores e as práticas sociais que já fazem parte da vida dos alunos e que eles trazem para as aulas – por isso experienciando o conhecido – e, segundo, para a importância de apresentarmos aos estudantes novos conhecimentos, experiências e práticas, possibilitando a “imersão em uma experiência desconhecida, mas educacionalmente relevante” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 20) – por isso experienciando o novo.

Experienciar o conhecido – *designs* disponíveis já familiares aos estudantes – é essencial, porque abrir as portas da sala de aula para as práticas e os conhecimentos prévios dos educandos, possibilitando que expressem o repertório de saberes que colecionaram ao longo de suas vivências, significa abrir as portas da escola para a diversidade cultural e identitária promulgada por aquela educação pós-moderna sobre a qual já discorremos anteriormente e que está relacionada a um dos sentidos de “multi”, dos multiletramentos, posicionando tal diversidade “como parte integrante do aprendizado, um ponto de referência de pertencimento que reconhece os alunos por quem eles são e sobre o qual se constrói um novo conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 20)³⁹. De fato, diferentes estudantes, com diferentes experiências e histórias de vida, carregarão para as salas de aula diferentes modos de ser, estar e pensar sobre o mundo, modos muitas vezes estigmatizados e/ou marginalizados, o que pode enriquecer ainda mais o processo pedagógico na medida em que permite a construção de uma educação mais diversificada, inclusiva e plural, que promove respeito a essas multiplicidades e diferenças culturais, identitárias e linguísticas.

Se recorrer ao conhecido é importante, adentrar o desconhecido também o é. **Experienciar o novo** – *designs* disponíveis diferentes, mas possivelmente relevantes para o

³⁹ Tradução nossa: “By inviting learners to bring the known into the class and to communicate that known, diversity of lifeworld experience and identity is positioned as an integral part of learning, a reference point of belonging that recognizes learners for who they are, and upon which to build new learning” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 20).

aluno – é um processo de conhecimento igualmente primordial para a aprendizagem porque não basta somente refletir sobre o que os estudantes já sabem. Não devemos apenas permanecer, devemos transformar, ou seja, devemos, a partir dos conhecimentos prévios, dar passos adiante, possibilitar aos discentes a “exploração de novos territórios de experiência”, levando-os “a novos lugares e [a] desenvolver novas capacidades” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21)⁴⁰.

É preciso ainda reforçar um último aspecto relacionado a esse primeiro componente pedagógico dos multiletramentos. Sejam conhecidas ou novas, as vivências promovidas pela Prática Situada e pelo processo de Experiência devem ser sempre verdadeiramente significativas para os estudantes, ou seja, os alunos devem ser sempre levados a imergir e a atuar em práticas que realmente se relacionam com suas identidades socioculturais e suas necessidades comunicativas, práticas que estão ancoradas em seus contextos sociais e são relevantes e autênticas para a comunidade em que vivem, pois só assim o movimento de ensino-aprendizagem se tornará mais interessante para os educandos, motivando-os de forma mais efetiva e gerando mais frutos (CAZDEN et al., 2021 [1996]).

A **Instrução Aberta** (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou **Conceitualização/Conceitualizando** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023) é outro processo de conhecimento que constitui uma pedagogia crítica dos (multi)letramentos. Esse componente pedagógico leva em consideração o fato de que “o conhecimento disciplinar compreende conceitos” e que “esses conceitos são reunidos em teorias” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21)⁴¹. Defende, então, a importância de os estudantes serem levados a compreender tais conceitos e teorias de maneira sistemática, analítica e consciente para que tenham “controle sobre o que está sendo aprendido” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 54-55), adquirindo conhecimentos e **metalinguagens** necessárias para saber distinguir e dar nomes aos elementos que compõem o universo temático de determinado conceito – daí **conceitualizar por nomeação/classificação** – e também para interpretar, localizar, reconhecer padrões, reunir e estruturar tais conceitos em

⁴⁰ Tradução nossa: “*The purpose of learning, however, is not just the recognition of difference but also transformation, to take learners into new places and develop new capacities—hence experiencing the new. [...]86). In epistemological terms, experiencing involves empirical work, reflecting on the already-known or exploring new territories of experience*” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21).

⁴¹ Tradução nossa: “*Disciplinary knowledge comprises concepts [...]. These are brought together into theories*” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21).

modelos teóricos mais amplos – daí **conceitualizar com teoria** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Introduzir e desenvolver junto aos alunos metalinguagens dos processos e materiais de *design* é, com efeito, parte central desse movimento pedagógico. O Grupo Nova Londres, por exemplo, escreve que “um aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 54). Em outras palavras: para o movimento pedagógico da Instrução Aberta/Conceitualização, é essencial que o educando, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, aproprie-se explicitamente de metalinguagens, essas “gramáticas” ou arcabouços de termos, conceitos e noções teóricas que possibilitam a ele saber dizer sobre as coisas que estuda de maneira objetiva; no caso dos multiletramentos, saber dizer especialmente sobre o funcionamento das múltiplas semioses e seus padrões/sistemas de construção de sentido (CAZDEN et al., 2021 [1996]; KALANTZIS; COPE, 2023). Por isso também a necessidade e a importância de nosso quarto capítulo teórico, como já indicado na Introdução de nossa pesquisa. No capítulo seguinte de nossa investigação, pretendemos justamente construir junto aos nossos leitores essa metalinguagem – em nosso caso, uma metalinguagem cinematográfica – promulgada pela Instrução Aberta/Conceitualização, discorrendo sobre conceitos e teorias que, retomados em nosso capítulo de análise, nos ajudarão a nomear e a descrever alguns dos elementos que compõem a linguagem cinematográfica, compreendendo como o cinema engendra seus efeitos de sentido.

Faz-se necessário ressaltar ainda que, por mais que prescreva e defenda o trabalho sistemático e conceitual com metalinguagens, “a Instrução Aberta não implica transmissão direta, exercícios e memorização mecânica, embora, infelizmente, muitas vezes tenha essas conotações” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 54). Acreditamos que, quando as condições de espaço-tempo assim exigirem, os educadores e educadoras podem sim recorrer a um trabalho um pouco mais tradicional com as “gramáticas” das múltiplas linguagens, incluindo aí a gramática linguística. Contudo, concordamos que o processo de Conceitualização não implica obrigatoriamente dar aulas expositivas ou aplicar listas de exercícios, pois, a nosso ver, há sim outras possibilidades para o trabalho com metalinguagens. Em vez de oferecer os conceitos prontos aos estudantes e depois testá-los por meio de avaliações, os professores

podem, por exemplo, formular atividades em que os alunos, por si mesmos, elaborem as teorias, construindo relações e generalizações entre os tópicos conceituais abordados em sala (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Fazendo jus ao termo “crítico” que nomeia a perspectiva pedagógica sobre a qual embasamos nossa pesquisa, o próximo componente pedagógico ou processo de conhecimento descrito pelos teóricos dos multiletramentos é o **Enquadramento Crítico** (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou **Análise/Analisando** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023). Podemos, resumidamente, definir essa “etapa” como aquela em que o estudante é orientado a relacionar “os significados aos seus contextos e finalidades sociais” (CAZDEN et al., 2021 [1996]), explorando a conjuntura e a aplicação social de tais significados (KALANTZIS; COPE, 2023) a fim de compreender os aspectos históricos, culturais e ideológicos que os moldam e os atravessam. O Enquadramento Crítico pode ocorrer por meio de uma **análise funcional** dos conteúdos, em que os discentes são instruídos a entender e explicar como um significado funciona, isto é, de que maneira as múltiplas linguagens são capazes de produzir sentidos, e/ou por meio de uma **análise crítica** em que os alunos são levados a interpretar os propósitos (para quê?) e os interesses (para quem?) aos quais os significados servem (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21).

Analisar funcionalmente e criticamente é um passo fundamental em relação aos outros dois componentes pedagógicos abordados até então. Isso porque a Prática Situada – experienciar o conhecido e o novo – e a Instrução Aberta – conceitualizar por nomeação e com teoria – “podem tornar os alunos bastante acrílicos e nada conscientes da localização cultural de significados e práticas” (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 53), fazendo com que o papel do Enquadramento Crítico seja justamente

ajudar os alunos a enquadrar seu crescente domínio da prática (da Prática Situada) e do controle e compreensão consciente (da Instrução Aberta) quanto às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valor de sistemas específicos de conhecimento e de prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 55).

Vale novamente sublinhar que desenvolver esse tipo de criticidade é um dos principais objetivos educacionais de nossa investigação. Por isso que nos capítulos seguintes,

para além de uma análise funcional de uma metalinguagem cinematográfica, não nos esqueceremos de realizar também uma análise crítica da história que o filme narra e dos elementos que compõem a linguagem do cinema, explorando as representações sociais que tais elementos podem engendrar.

O quarto componente pedagógico/processo de conhecimento a compor uma pedagogia crítica dos (multi)letramentos é a **Prática Transformada** (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou a **Aplicação/Aplicando** (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023). É o momento em que os estudantes atuam como produtores de sentido de maneira mais efetiva, criando novos significados a partir da transformação e da aplicação prática dos saberes adquiridos ao longo do processo de experiência do conhecido e do novo, de conceitualização por nomeação e teorização, e ainda, do processo de análise funcional e crítica dos *designs* disponíveis (KALANTZIS; COPE, 2023). Essa aplicação prática das aprendizagens pode ocorrer de modo mais **adequado**, quando os alunos mobilizam e implementam seus conhecimentos de forma mais convencional e esperada, “criando um significado que seja mais ou menos ‘correto’ para uma situação” (*Ibidem*, p. 21), ou então de modo mais **criativo**, “o que envolve a transferência do aprendizado para um contexto bastante diferente de maneiras translacionais, híbridas, inovadoras ou até mesmo arriscadas” (*Ibidem*, p. 21)⁴².

Recriar e transferir *designs* de uma situação social e cultural para outra, de maneira adequada e/ou criativa, mas sempre reflexiva, gerando um *redesigned*, isto é, um novo significado (CAZDEN et al., 2021 [1996]), é o que parece de fato caracterizar esse importante movimento pedagógico, movimento que pode representar a aquisição de uma nova aprendizagem por parte dos estudantes na medida em que eles são convidados a demonstrar que “podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e a revisar o que aprenderam” (*Ibidem*, p. 57). Dessa forma, podemos afirmar que a Prática Transformada/Aplicação é a “etapa” que concretiza o processo pedagógico dos (multi)letramentos críticos, mas não o encerra, uma vez que, como já indicado por nós

⁴² Tradução nossa: “*Applying is learning through practice, either applying appropriately by conventional application or making a meaning that is more or less “right” for a situation, and applying creatively which involves transfer of learning into a quite different context in translational, hybrid, innovative or perhaps risky ways*” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 21).

anteriormente, os significados e experiências produzidos aqui poderão tornar-se novos *designs* disponíveis, levando os educandos a retornarem para as ações de experiência, conceitualização e análise dos processos de construção de sentido (*Ibidem*).

Com efeito, é primordial dar relevo a esse caráter cíclico e não hierárquico de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos. Embora seus quatro componentes pedagógicos e processos de conhecimento tenham sido apresentados em determinada ordem pelos teóricos, e aqui também por nós, os autores da pedagogia são enfáticos ao afirmarem que esses componentes/processos

não constituem uma hierarquia linear, nem representam estágios. Em vez disso, são componentes relacionados de maneiras complexas. Elementos de cada um podem ocorrer simultaneamente, enquanto em momentos diferentes um ou outro irá predominar, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis (CAZDEN et al., 2021 [1996], p. 53).

Por isso optamos por empregar as aspas ao denominar os quatro movimentos pedagógicos como “etapas”, uma vez que eles não deveriam ser entendidos como um passo a passo a ser rigidamente seguido, mas sim como gestos pedagógicos, mais uma possibilidade, uma “ferramenta para os professores mapearem a gama de escolhas pedagógicas que fazem e, talvez, sugerir que ampliem seu repertório” (KALANTZIS; COPE, 2023, p. 20).

Aliás, já que ampliar repertórios pedagógicos é um movimento imprescindível para o desenvolvimento das práticas docentes, achamos interessante somar à pedagogia dos (multi)letramentos críticos e aos seus “o que” (processos de *design*) e “como” (componentes pedagógicos/processos de conhecimento) a concepção de uma **análise visual crítica** (PIRES, SILVA, 2014). Cremos que a aproximação dessas duas formulações pedagógicas pode ser produtiva porque, além de retomar e reafirmar alguns componentes pedagógicos dos multiletramentos, a análise visual crítica privilegia e enfoca o trabalho com os elementos cinematográficos, algo central para a nossa investigação.

Pode-se afirmar que assistir a filmes “são práticas incorporadas de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parecem estar aí desde sempre. Porém, essas práticas foram aprendidas”, conforme escreve Fabris (2008, p. 118). Se a prática de assistir a filmes é aprendida, como aponta a autora (2008), poderíamos afirmar então que essa prática também pode ser estudada, expandida e aperfeiçoada para que tenhamos a oportunidade de absorver

melhor os conteúdos estéticos e narrativos dos filmes através de uma análise visual crítica (PIRES, SILVA, 2014). Segundo Pires e Silva (2014, p. 612), esse tipo análise visual necessariamente deveria passar

pelo conhecimento da gramática específica que envolve a produção cinematográfica, pelo exame dos efeitos de verdade que são produzidos através dos diálogos e do aparato cenográfico. Passa também pela reflexão sobre o contexto histórico de sua produção, pelo entendimento da diferenciação dos gêneros fílmicos e como estes contribuem para fixar os sentidos que se almeja passar.

Sobre a gramática cinematográfica, ou seja, sobre a linguagem cinematográfica, Thiel e Thiel (2009, p. 16) reforçam que

Ao tratarmos da recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arranjados de acordo com técnicas específicas. Portanto, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos conduz à necessidade de conhecermos os elementos constitutivos da arte cinematográfica.

Assim, conhecer a linguagem cinematográfica implica leitura e compreensão, dentro ou fora da escola, dos elementos multissemióticos que a compõem, isto é, “elementos visuais [...] (cor, movimento, jogo de luz, claro/escuro, planos, enquadramentos etc.), narrativos (montagem), sonoros (trilha sonora, música de fundo, tonalidade das vozes, sotaques, ruídos) ou audiovisuais (relação entre a imagem e o som)” (THIEL; THIEL, 2009, p. 21).

Nota-se que esse ato de reconhecer a “gramática específica que envolve a produção cinematográfica” (PIRES, SILVA, 2014, p. 612) relaciona-se com aquele trabalho com metalinguagens dos *designs* promovido pela Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e pelo processo de Conceitualização e de Análise Funcional da pedagogia dos (multi)letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023).

No que diz respeito ao segundo aspecto que compõe uma análise visual crítica, qual seja, a apreensão dos gêneros cinematográficos e dos contextos históricos de produção do cinema, reconhecemos a importância de absorvermos tais conhecimentos, principalmente no caso da filmografia brasileira. Afinal, realizar um percurso histórico de nosso cinema é uma forma de conhecermos melhor – e ao mesmo tempo – a história de nosso país e de nossa

produção audiovisual, identificando e aprendendo a valorizar os aspectos estéticos, culturais, sociais e políticos que perpassaram os vários momentos e movimentos cinematográficos nacionais. Por essas razões, pretendemos, em nossa metodologia e em nosso capítulo de análise, localizar sócio-historicamente o longa-metragem *Cine Holliúdy* (2013) dentro da historiografia cinematográfica brasileira, relacionando-o, mais especificamente, aos períodos da Retomada e da Pós-Retomada, algumas das etapas que marcaram a história, a memória e a herança cinematográficas de nosso país.

Ao indicar a necessidade de compreendermos as conjunturas históricas em que os filmes se dão, o que a análise visual crítica faz é justamente indicar o exercício de Enquadramento Crítico CAZDEN et al., 2021 [1996]) e de Análise Crítica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE, 2023) promulgado pela pedagogia dos (multi)letramentos críticos.

Encerramos esta seção teórica reafirmando os possíveis benefícios educacionais que poderíamos alcançar se empregássemos os movimentos pedagógicos descritos até aqui e se os atrelássemos a um trabalho com o cinema brasileiro em sala de aula.

Acreditamos que se adotasse a agenda de uma análise visual crítica e também os movimentos pedagógicos dos (multi)letramentos críticos, a escola conseguiria efetivamente realizar uma abordagem estética e histórica dos filmes, fugindo da armadilha de um *uso instrumental* do cinema que se volta “exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69). Ao contrário, tal instituição estaria contribuindo para a formação de um aluno leitor que, ao praticar uma visão crítica, torna-se “um espectador diferente, não tão ingênuo diante do que vê, mas experiente para perceber as relações entre os elementos do filme que conduzem a um efeito ou a uma emoção” (THIEL, THIEL; 2009, p. 21); um espectador que consegue encarar o cinema como arte e interpretar filmes sem abrir mão do prazer e das emoções provocados por eles (THIEL, THIEL, 2009), e sem abrir mão, inclusive e especialmente, do cinema brasileiro, desvelando seu olhar para essa manifestação artística nacional que necessita ser mais valorizada antes

que o fogo do descaso e do esquecimento⁴³ apague ainda mais a rica herança cinematográfica de nosso país.

⁴³ Fazemos referência aqui aos ataques que a Cinemateca Brasileira (São Paulo) – o maior acervo audiovisual da América do Sul – vem sofrendo nos últimos anos, o que culminou no incêndio que destruiu um de seus galpões em 2021. O fogo e a destruição da memória cultural, intelectual e artística do país são um projeto nefasto real da (extrema) direita do Brasil, como nos lembram as chamas que também atingiram o Museu Nacional (Rio de Janeiro) em 2018. Para ler mais: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/29/incendio-atinge-galpao-da-cinemateca-brasileira-na-vila-leopoldina-zona-oeste-de-sp.ghtml>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

4. NO ESCURINHO DO CINEMA: OS MEIOS DE EXPRESSÃO CINEMATOGRAFÍCOS

O cinema e a experiência cinematográfica tal como conhecemos na atualidade são frutos de uma série de “brincadeiras”⁴⁴ e experimentos envolvendo a (ilusão de) imagem em movimento, brincadeiras e experimentos inicialmente desenvolvidos, desde o final do século XIX, por mãos como as de Thomas Edison e as dos irmãos Lumière (THIEL; THIEL, 2009). Depois que foram estabelecidas as tecnologias que permitiam a gravação e a projeção de imagens, o cinema começou a evoluir, estabilizando-se e atingindo sua maturidade a partir do momento em que passou a contar histórias e a transmitir mensagens mais complexas ao público. Nomes importantes para esse processo evolutivo foram os do inglês G. A. Smith (1864-1959), dos americanos Edwin Porter (1870-1941) e D. W. Griffith (1875-1948) e do russo Serguei Eisenstein (1898-1948), todos lembrados por estudiosos como Bernardet (1980), Martin (2003 [1990]), Stam (2011) e Xavier (2017). Os filmes a que estamos acostumados a assistir e que consumimos na contemporaneidade são, portanto, consequência desse encadeamento de transformações históricas e tecnológicas.

O interessante é constatar que o cinema é um meio “jovem” se comparado a outras manifestações como a pintura e a música, mas um meio cuja “curta vida [...] produziu suficientes obras-primas para que se possa afirmar que o cinema é uma arte” (MARTIN, 2003 [1990], p. 15), uma arte porque representa a “expressão sensível de um sujeito no mundo” (RAMOS; SCHVARZMAN, 2018, p. 13) e porque conquistou “seus meios de expressão específicos” (MARTIN, 2003 [1990], p. 15) que, hoje, organizam-se em um complexo e multissemiótico *sistema de significações* (FABRIS, 2008).

Embora o cinema apresente diferentes facetas – tecnológica, histórica e institucional, por exemplo, como indica Stam (2011) –, é sobre esses *meios ou materiais de expressão cinematográficos* que nos debruçaremos a seguir.

⁴⁴ Durante meados do século XIX, a ilusão de imagem em movimento foi explorada em brinquedos como, por exemplo, o praxinoscópio ou o zootrópio.

4.1 Linguagem cinematográfica

Ao empregarmos o termo **linguagem cinematográfica**, estamos nos referindo ao **conjunto de elementos, materiais e meios de expressão** que, mobilizados e ordenados de maneira mais ou menos específica, permite ao cinema formular suas mensagens (STAM, 2011), transmitir determinados efeitos de sentido, *conduzir um relato e veicular ideias* (MARTIN, 2003 [1990], p. 16). Sejam esses materiais expressivos um pouco mais específicos ao cinema (montagem, posicionamentos e movimentos de câmera etc.) ou menos específicos, no sentido de “códigos que o cinema compartilha com outros veículos” (ANDREW, 2002, p. 180), como iluminação, figurino, cenografia etc. (MARTIN, 2003 [1990]; STAM, 2011), o importante é compreendê-los enquanto ferramentas a partir das quais diferentes significados podem ser construídos dentro de um filme.

Declarar que o cinema é uma linguagem ou, pelo menos, supor a existência de uma linguagem cinematográfica significa compreender que o cinema não é uma mera reprodução da realidade como um processo químico de captação fotográfica da imagem pode dar, erroneamente, a entender. “Nunca podemos dizer que a câmera simplesmente ‘grava’ o que está em frente dela”, já afirmavam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 119). Essa é uma interpretação ingênua (BERNARDET, 1980), já que seria correto afirmar que os(as) cineastas podem “manipular diversos aspectos formais da imagem para dar à imagem da realidade a forma que deseja” (ANDREW, 2002, p. 120). Em outras palavras: os(as) cineastas não reproduzem o real, ao contrário, podem se valer de um variado número de fatores e elementos – “[...] o papel não realista da música e da iluminação artificial, os diversos tipos de planos e enquadramentos, os movimentos de câmera [...]” (MARTIN, 2003 [1990], p. 25) – que atribuem expressividade à imagem e são esses fatores e elementos que estamos a denominar como os meios de expressão que compõem a linguagem cinematográfica, uma linguagem que, vale sublinhar, é empregada nos filmes por meio de “uma sucessão de seleções, de escolhas: escolhe-se filmar o ator de perto ou de longe, em movimento ou não, deste ou daquele ângulo; na montagem descarta-se determinados planos, outros são escolhidos e colocados numa determinada ordem” (BERNARDET, 1980, p. 37), isto é, o

filme não é reprodução mecânica do real, mas um produto das escolhas de linguagem feitas pelos(a)s diretores(as).

No parágrafo anterior, o emprego recorrente do termo “imagem” acaba por frisar o aspecto visual do cinema, mas, apesar de as representações imagéticas se destacarem em um primeiro momento, a linguagem cinematográfica é, na verdade, multissemiótica por natureza, sendo composta por uma variedade de outros sistemas semióticos que, somados à imagem, criam o *sistema de significações* (FABRIS, 2008) que caracterizam os filmes. Como apontam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 23) “um filme é uma vasta explosão de signos”, uma “matriz de signos inter-relacionados erguidos pelo cineasta para guiar o público na viagem” (*Ibidem*, p. 19). Stam (2011, p. 26-27), por sua vez, também destaca o caráter multissemiótico da linguagem cinematográfica ao afirmar que, ao assistirmos a um filme,

o mais impressionante é a alta densidade de informação que se encontra à sua disposição. Se o clichê sugere que “uma imagem vale por mil palavras”, quantas vezes mais valem as características centenas de planos (cada um deles formado por centenas, se não milhares, de imagens) em sua simultânea interação com o som fonético, os ruídos, os materiais escritos e a música?

As palavras do autor ilustram a maneira como o cinema constrói suas mensagens a partir da concatenação de diversas semioses, com as imagens estáticas e/ou em movimento sendo atreladas, por exemplo, às músicas e à linguagem verbal escrita. Ramos (2009, p. 10), na apresentação à edição brasileira do livro *Lendo as Imagens do Cinema*, de Laurent Jullier e Michel Marie, também enfatiza a potência multissemiótica da linguagem cinematográfica ao descrever que o

cinema é uma forma, mais ou menos narrativa, que aprendeu (e ensinou) um modo próprio de significar com imagens em movimento, sons e fala, distribuídos em unidades contínuas de duração (os “planos”). O plano, sua duração, seu espaço (*in e off*), a câmera em situação (estática ou móvel), estão no coração da estilística imagética, que trabalha com situações de tomada nas quais corpos (atores) em cena (*mise-en-scène*); desempenham personagens em ação (intrigas).

Aliás, ao evocar a *mise-en-scène* e elementos narrativos como personagens e intrigas, o autor nos faz lembrar que o cinema, apesar de uma arte autônoma, também apresenta “alguns [...] materiais de expressão específicos [que] são partilhados com outras artes (porém, sempre em novas configurações)” (STAM, 2011, p. 139-140), ou seja, o cinema mantém

conversas importantes e produtivas com outros campos artísticos, como o teatro e a literatura, campos dos quais a linguagem cinematográfica empresta alguns de seus elementos expressivos, aqueles menos específicos – mas não menos importantes – ao meio cinematográfico, como citado anteriormente. Ademais, na contemporaneidade, é interessante notar como outras mídias, a exemplo da *televisão* e dos *jogos informáticos*, também podem influenciar os materiais de expressão do cinema, acostumando a audiência a certos movimentos e ângulos de câmera, a título de ilustração (JULLIER; MARIE, 2009). O avanço das possibilidades digitais também tem impacto sobre a linguagem cinematográfica. Stam (2011, p. 352) atesta esse fato ao escrever que “as novas tecnologias [...] têm uma clara repercussão sobre a produção e a estética. A introdução da mídia digital tornou possível o uso de animação por computador [...] e de efeitos especiais digitais [...]”.

Consideramos fundamental outro aspecto apontado pelos estudiosos do cinema: embora haja uma tentativa, por parte de alguns teóricos e manuais de instrução, de arrolamento e classificação, devemos reconhecer que os componentes multissemióticos que comporiam a linguagem cinematográfica não possuem, necessariamente, um sentido fixo e acabado em si mesmos. Bernardet (1980, p. 40) é enfático ao concluir que “os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: *a significação depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos*. Este é um princípio fundamental para a manipulação e compreensão dessa linguagem”. Tomaremos esse entendimento como base para nossas discussões teóricas e posterior análise do filme *Cine Holliúdy*, levando em consideração que os significados de um enquadramento ou de uma música, por exemplo, só emergirão dentro da “tonalidade geral do filme” (MARTIN, 2003 [1990], p. 74), ou seja, dentro de um contexto narrativo maior em que todos os signos (imagéticos, corporais, sonoros etc.) juntos, em interação, darão o tom da história e as possibilidades de interpretação de cada plano ou cena.

Por sua multissemiotividade e conseqüente multissignificação, nota-se que a linguagem cinematográfica é complexa, o que, sem dúvidas, exige muito mais daqueles que pretendem adentrá-la. Martin (2003 [1990], p. 27) aponta que muitas das significações dessa linguagem podem

escapar ao espectador: *é preciso aprender a ler um filme*, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a

compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. Quanto aos mais, o sentido das imagens pode ser controvertido, assim como o das palavras, e poderíamos dizer que há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores.

O escritor enfatiza que “muitos espectadores, glutões ópticos e passivos, jamais conseguem digerir o sentido das imagens” (*Ibidem*, 2003 [1990], p. 29). Com efeito, até mesmo “a facilidade com que consumimos filmes nos traz um problema. O próprio imediatismo do cinema, seu espetáculo e seu impacto sobre nós comprometem a sua análise” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 10), por isso a importância de uma proposta educacional crítica e multiletrada, para que possamos oferecer caminhos e possibilidades de nossos estudantes desnudarem seus olhares em relação aos meios de expressão cinematográficos, sabendo falar sobre filmes de maneira mais precisa e refletir sobre eles de forma mais profunda.

Acreditamos, em consonância com Jullier e Marie (2009, p. 16), que

para “ler o cinema” não existe um código indecifrável, receita milagrosa ou método rígido. Aliás, muitos filmes exigem menos ser lidos como mensagens cifradas do que ser sentidos, experimentados carnalmente, ou quase. Entretanto, é possível proporcionar algumas ferramentas que auxiliarão a leitura [...].

O objetivo deste capítulo é exatamente esse: por meio de uma descrição teórica dos elementos mais marcantes da linguagem cinematográfica e de seus possíveis e circunstanciais efeitos de sentido, oferecer ferramentas de leitura para os nossos leitores, especialmente os docentes da educação básica, fazendo com que se familiarizem um pouco mais com a multissemiotividade do cinema e sejam capazes de, posteriormente, mobilizar seus materiais expressivos (enquadramento, ângulo e movimento de câmera, som, cor etc.) em sua prática fora da sala de aula, mas, sobretudo, dentro dela. Assim, professores propiciam que estudantes também se apropriem de determinados conceitos e termos metalinguísticos que os permitam decifrar e interpretar, de maneira mais consciente e crítica, os filmes que consomem, sem que para isso precisem abrir mão, é claro, do prazer envolvido na prática de se consumir filmes, um prazer que, aliás, pode ser prolongado por meio dessa interpretação mais consciente, conforme indicam Jullier e Marie (2009).

Em nossa seção de análise, recorreremos a tópicos aqui abordados a fim de exemplificar como alguns dos elementos da linguagem cinematográfica podem aparecer e ser analisados criticamente dentro de um filme.

4.1.1 Enquadramentos

Discorreremos a seguir a respeito do enquadramento cinematográfico, um dos fatores técnicos do qual o cinema não pode escapar (JULLIER; MARIE, 2009), o “mais imediato e o mais necessário recurso da tomada de posse do real pela câmera” (MARTIN, 2003 [1990], p. 36), isto é, um dos mais importantes e característicos elementos e meios expressivos da linguagem cinematográfica, aquele que modula, define e qualifica os planos individuais, sendo o plano aqui entendido como a imagem ou a “extensão de filme compreendida entre dois cortes” (XAVIER, 2017, p. 27).

Pode-se definir o enquadramento como a fração, mais ou menos ampla, de espaço, do corpo de uma pessoa ou de um objeto que a câmera recorta e mostra ao espectador a depender da posição em que ela é colocada em relação ao assunto filmado (BERNARDET, 1980), ou ainda como a organização dos elementos que aparecem em frente à câmera, ou seja, a “composição do conteúdo da imagem, [a] maneira como o diretor decupa e eventualmente organiza o fragmento de realidade apresentado à objetiva, que assim irá aparecer na tela” (MARTIN, 2003 [1990], p. 35). Resumidamente, em outras palavras: o enquadramento diz respeito ao “ponto de observação da cena, aquele de onde parte o olhar” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 22) e de onde os acontecimentos ou sujeitos serão focalizados (XAVIER, 2017). Refere-se, portanto, ao ponto de vista a partir do qual um plano é registrado, à delimitação espacial das imagens dentro dos limites superior, inferior e laterais da tela fotográfica e cinematográfica, à seleção de **o que** será mostrado e **como** será mostrado ao público pela câmera.

É importante destacarmos que, com relação aos enquadramentos, estamos sensíveis a uma questão primordial: compreendemos que “nenhum ponto de vista é neutro. Todas as posições de câmera conduzem sua série de conotações” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 22). Assim, temos consciência de que as escolhas estéticas de enquadramentos realizadas por um(a) cineasta estão carregadas de valores sociais, ideologias e intenções e levaremos isso

em consideração para a realização de nossa descrição teórica e de nossa análise, isto é, não deixaremos de lado o fato de que um enquadramento revela um “ponto de vista moral, ideológico ou político [...] [que] condiciona a leitura que [faremos] da cena” (*Ibidem*, p. 22-23).

Outro apontamento que devemos fazer é com relação a uma importante afirmação de Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013). Segundo os autores, “muitos tipos de plano têm usos e significados consagrados, embora estejam sempre ligados ao contexto da narrativa. No entanto, isso nem sempre funciona de acordo com a regra e, assim, os cineastas podem explorar planos para um efeito oposto ou irônico” (2013, p. 122). Dessa forma, por mais que exista uma lista de tipos de enquadramentos com significados mais ou menos fixados pelo cânone cinematográfico e pelo “uso em milhares de filmes ao longo do século passado” (*Ibidem*, p. 120) – e reconhecemos que esses tipos podem sim nos ajudar a pensar as mensagens de um filme, por isso os listaremos a seguir –, não pretendemos nos limitar a analisar as cenas do longa-metragem aqui pesquisado a partir de uma classificação estática de significados pré-estabelecidos. Tomaremos, sim, como base de investigação, as nomenclaturas técnicas e os conhecimentos semióticos estabelecidos pelos especialistas na área, mas tentaremos também investigar os sentidos dos enquadramentos dentro do contexto geral do filme, movimento já pontuado por nós anteriormente, relacionando tais enquadramentos uns aos outros, observando como eles se entrelaçam para a construção da narrativa, sem nunca esquecer, como mencionado, as representações ideológicas e sociais que esses posicionamentos de câmera fazem emergir.

Os enquadramentos geralmente são nomeados e classificados conforme a distância (mais ou menos próxima) e/ou o ângulo/altura em que a câmera é posicionada em relação ao objeto filmado (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). A seguir, indicaremos os tipos de enquadramento mais comumente empregados no cinema e seus significados contingentes.

No que tange à **distância** entre a câmera e os conteúdos filmados, os tipos de enquadramento mais conhecidos são: o plano geral; o plano médio e o plano conjunto; o plano americano; o primeiro plano e, por fim, o primeiríssimo plano ou plano de detalhe.

O **plano geral** ou “grande plano geral”, conforme denominação dos autores Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013), é um enquadramento bastante aberto no qual “a câmera toma

uma posição de modo a mostrar todo o espaço da ação” (XAVIER, 2017, p. 27-28), privilegiando, assim, o registro amplo dos cenários, exteriores ou interiores, a fim de inserir os personagens e suas ações em um ambiente (JULLIER; MARIE, 2009) e também de contextualizar geograficamente o espectador em relação ao(s) lugar(es) onde a trama se passa, seja em uma cidade, uma floresta, uma praia ou então no interior de uma casa. O plano geral costuma mostrar “fundos com grande amplitude e pessoas pequeníssimas, muitas vezes insignificantes” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 124). Ao valorizar o ambiente em que a história se passa e não necessariamente os sujeitos e objetos, que são filmados a distância e apequenados em seus contextos espaciais, são diversos os efeitos de sentido que esse tipo de enquadramento pode engendrar. Martin (2003 [1990], p. 38) ilustra alguns desses sentidos ao escrever que,

reduzindo o homem a uma silhueta minúscula, o plano geral o reintegra no mundo, faz com que as coisas o devorem, “objetiva-o”; daí uma tonalidade psicológica bastante pessimista, uma ambiência moral um tanto negativa, mas às vezes também uma dominante dramática de exaltação, lírica ou mesmo épica.

Nota-se que os significados de um plano geral não são fixos e podem variar, como já havíamos pontuado, a depender de outros planos que podem se seguir a ele ou então da trama, dos assuntos e do tom geral de um filme.

Já no **plano médio** nos é apresentado “o sujeito em sua unidade (seja ela humana, animal, vaso de flores, automóvel...) com um mínimo de ‘ar’ (gíria de operador de câmera) em cima e embaixo” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 24), ou seja, é o tipo de enquadramento em que “as figuras humanas já estão mais distintas, mas [...] o fundo continua bem visível” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 124). Ao enquadrar “o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário)” (XAVIER, 2017, p. 27-28), dando destaque tanto para o corpo humano inteiro como para o ambiente em que ele se insere, o plano médio acaba por valorizar “as relações entre o personagem e o meio, ou entre os personagens” (BERNARDET, 1980, p. 39), por isso é também chamado de **plano conjunto**, uma vez que pode registrar, nos limites da tela, mais de um sujeito por vez. Além disso, as características desse plano possibilitam que “o cineasta siga a ação sem interrupção” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 124), o que justifica seu uso constante em longas-metragens do gênero musical ou de artes marciais, filmes em que é importante que o

público possa reconhecer e prestar uma atenção maior à coreografia e à movimentação dos atores em cena (*Ibidem*). Observa-se aqui como os elementos estéticos da linguagem cinematográfica – neste caso, os enquadramentos –, podem ser condicionados pelos gêneros dos filmes, uma discussão que, inclusive, poderia ser proveitosamente abordada em sala de aula a fim de que os estudantes exercitassem seus entendimentos a respeito dos efeitos gerados por cada meio de expressão fílmico: quais enquadramentos, músicas ou luz seriam mais adequados para um filme do gênero drama, suspense ou comédia, por exemplo?

O **plano americano** aproxima-se ainda mais do corpo humano, cortando “os personagens na altura da cintura ou da coxa” (BERNARDET, 1980, p. 38). Seria um dos melhores enquadramentos para “descrever os personagens agindo: um plano relativamente próximo, não suficientemente para que predomine a expressão emocional do ator, mas suficientemente para que ele seja isolado do meio e que a tônica seja colocada no que ele faz” (*Ibidem*, p. 39). Recebe esse nome em português e em francês porque era comumente utilizado em cenas de duelo de filmes de faroeste, gênero cinematográfico tipicamente norte-americano (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

O **primeiro plano** ou *close-up* é o enquadramento em que “a câmera, próxima da figura humana, apresenta apenas um rosto ou outro detalhe qualquer que ocupa a quase totalidade da tela” (XAVIER, 2017, p. 27-28), ou seja, é um plano em que a objetiva está muito próxima do conteúdo filmado a fim de isolar e enfatizar pormenores “individuais como faces, mãos, pés e pequenos objetos” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 124). Uma variação do primeiro plano, o **primeiríssimo plano** ou **plano de detalhe** apresenta um detalhamento ainda maior (XAVIER, 2017), focalizando, por exemplo, apenas um olho, lábios ou pequenas partes de um objeto (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

Embora tenhamos decidido apresentar os dois separadamente, é correto afirmar que alguns teóricos podem tomar o primeiro e o primeiríssimo plano como correspondentes⁴⁵. O

⁴⁵ Descrevemos aqui as características de cada enquadramento a partir de um trabalho de aglutinação das variadas definições dadas por escritores como Bernardet (1980), Martin (2003 [1990]), Jullier e Marie (2009), Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013) e Xavier (2017), mas é necessário pontuar, assim como esse último autor o faz, que a nomenclatura técnica dos enquadramentos pode ser arbitrária e pode não haver unanimidade entre os estudiosos. Bernardet (1980), por exemplo, diferencia o primeiríssimo plano, que só mostraria o rosto de alguém, do plano de detalhe, que mostra uma parte de um objeto ou do corpo que não seja a face humana. A fim de simplificar as explicações, optamos, em nossa pesquisa, por concentrar as duas noções.

essencial é destacarmos os poderosos efeitos de sentido que tais planos podem acarretar, já que esses tipos de enquadramento são considerados por muitos estudiosos como “uma das contribuições específicas mais prestigiosas do cinema [...]” (MARTIN, 2003 [1990], p. 38). O primeiro e/ou primeiríssimo plano são muito importantes porque, ao isolarem uma particularidade muito específica do conteúdo em frente à câmera, acabam direcionando bastante a atenção do espectador, oferecendo-lhe uma “informação indispensável para o andamento da narrativa” (XAVIER, 2017, p. 31-32), seja essa informação “reações importantes da personagem, um item fundamental (como uma chave que está sendo secretamente escondida no bolso de alguém) ou [...] a importância de uma fala do diálogo” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 124). Além disso, é notável que quanto mais fechado o enquadramento é, maior a carga emocional e dramática que ele imprime na tela. Alguns teóricos são enfáticos:

Não encontrarei nunca as palavras certas para dizer o quanto me fascinam os *close-ups* norte-americanos. À queima-roupa. Repentinamente um rosto surge na tela, e o drama, agora frente a frente, parece se dirigir a mim pessoalmente, assumindo uma extraordinária intensidade. Eu estou hipnotizado (EPSTEIN, 1977, p. 9 apud STAM, 2011, p. 52).

Martin (2003 [1990], p. 25) também exalta esse tipo de enquadramento ao afirmar que “a imagem fílmica, em particular o primeiro plano, tem uma força quase mágica que oferece uma visão absolutamente específica do real [...]; a imagem (de novo através do primeiro plano) nos faz literalmente penetrar nos seres [...] e nas coisas [...]”. De fato, esses planos parecem estar “mais voltados para a vida interior, para as reações emocionais dos personagens” (BERNARDET, 1980, p. 39) em um desejo de adentrarmos suas intimidades (JULLIER; MARIE, 2009). Se o primeiro ou o primeiríssimo plano registram o rosto de um personagem, ou pelos menos parte dele, essas fortes significações parecem se ampliar. Martin (2003 [1990], p. 39) ainda argumenta que

sem dúvida, é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme, e é este tipo de plano que constitui a primeira, e no fundo a mais válida, tentativa de cinema interior. [...] a câmera sabe esquadrihar as fisionomias, lendo nelas os dramas mais íntimos, e essa decifração das expressões mais secretas e fugazes é um dos fatores determinantes do fascínio que o cinema exerce sobre o público: [...] o rosto [...] sempre exerceu sua magia.

Ao focalizar a fisionomia humana, o primeiro plano pode corresponder, assim, “a uma invasão do campo da consciência, a uma tensão mental considerável, a um modo de pensamento obsessivo (*Ibidem*, p. 40). Por outro lado, ao pôr foco sobre um objeto, “exprime geralmente o ponto de vista de um personagem e materializa o vigor com que um sentimento ou uma ideia de impõem a seu espírito” (*Ibidem*). De qualquer forma, percebe-se o grande poder expressivo desse tipo de enquadramento, um poder que, aliás, vale sublinhar, altera-se conforme o contexto fílmico em que aparece. Bernardet (1980, p. 39-40) explica que um primeiro plano

terá implicações completamente diferentes conforme ele vier depois de um PA [plano americano] [aproximação paulatina] [...] ou se vier logo depois de um PG [plano geral] (aproximação mais brusca, que pode ter outro efeito) [...], ou ainda se o PP [primeiro plano] apresentar pela primeira vez no meio do filme um personagem que ainda não fora visto [...].

Martin (2003 [1990], p. 168) exemplifica essas implicações ao afirmar que “a passagem direta de um plano geral a um primeiro plano [...] exprime um aumento brusco da tensão psicológica”, enquanto que “a sucessão em sentido inverso [plano mais fechado para um mais aberto] dá um efeito de impotência e fatalidade” (*Ibidem*). Essa é também uma questão de montagem, tópico sobre o qual discorreremos mais adiante.

Com relação ao ângulo, compreendido aqui como a altura em que a objetiva é posicionada em relação aos objetos filmados, destacamos os seguintes tipos de enquadramento: a câmera plana ou padrão; a câmera alta ou *plongée*; a câmera baixa ou *contra-plongée*; o ângulo holandês ou enquadramento inclinado.

A **câmara plana ou padrão** é aquela em que a objetiva se localiza “à altura dos olhos de um observador de estatura média, que se encontra no mesmo nível ao da ação mostrada” (XAVIER, 2017, p. 28). Esse tipo de enquadramento horizontal, à altura natural dos olhos do espectador, “seria sempre preferível para as cenas de ação ou as cenas de aproximação emocional” (BERNARDET, 1980, p. 39).

Na **câmara alta**, também denominada *plongée*, a objetiva “visa os acontecimentos de uma posição mais elevada (de cima para baixo)” (XAVIER, 2017, p. 28). De modo geral, esse tipo de ângulo tende “a apequenar o indivíduo, a esmagá-lo moralmente, rebaixando-o ao nível do chão, fazendo dele um objeto preso a um determinismo insuperável, um joguete da fatalidade” (MARTIN, 2003 [1990], p. 41). É, em verdade, um enquadramento conhecido

por inferiorizar aquilo que grava, diminuindo os personagens e expressando contextos de opressão (BERNARDET, 1980). Segundo Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 122), “câmeras altas geralmente são usadas para fazer o público se sentir superior ao que estão assistindo. Ângulos mais altos também podem sugerir uma intrusão voyerista em uma cena”.

A **câmera baixa** ou *contra-plongée*⁴⁶, por sua vez, funciona de maneira inversa. Com a objetiva “posicionada abaixo do assunto, enquadrando-o de baixo para cima” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 122), o efeito que se dá é “geralmente uma impressão de superioridade, exaltação e triunfo, pois faz crescer os indivíduos e tende a torná-los magníficos, destacando-os contra o céu aureolado de nuvens” (MARTIN, 2003 [1990], p. 41). É o ângulo que “tende a enaltecer o personagem, dando-lhe um tom mais heroico” (BERNARDET, 1980, p. 39). Contudo, é sempre fundamental, outra vez, levarmos em conta o contexto fílmico em que tal tipo de enquadramento é tomado, pois “a câmara baixa poderá heroicizar uma figura se a filmar contra um fundo de céu, mas se o fundo for um imenso prédio cinzento, a câmara baixa poderá ressaltar o pequeno tamanho do homem em relação ao prédio” (*Ibidem*, p. 39-40), inferiorizando-o.

Embora não se relacione, necessariamente, com a altura em que a câmera é posicionada, o **ângulo holandês** ou **enquadramento inclinado** poderia ser adicionado à categoria dos ângulos, conforme explica Martin (2003 [1990]). Nesse tipo de enquadramento, a câmera não oscila “mais em torno de seu eixo transversal, mas de seu eixo óptico” (*Ibidem*, p. 42). O resultado é uma imagem “torta”, oblíqua, inclinada, que “pode querer materializar aos olhos dos espectadores uma impressão sentida por um personagem: por exemplo, uma inquietação, um desequilíbrio moral” (*Ibidem*, p. 43). Desequilíbrio é, com efeito, um bom termo para definirmos o tipo de sensação causada por esse ângulo. Jullier e Marie (2009, p. 28) escrevem que, “dependendo do contexto, [esse] desenquadramento pode dar a conotação de desequilíbrio ou embriaguez de um personagem, a oscilação de uma situação, ou simplesmente o desejo do enquadrador de se divertir um pouco [...]”.

Para além da distância e do ângulo da câmera, poderíamos indicar outros parâmetros relevantes e expressivos a partir dos quais é possível classificar e analisar um enquadramento:

⁴⁶ Em francês, *plongée* significa mergulho ou mergulhando. De fato, comparar a câmera a uma pessoa que mergulha na água pode ser um caminho interessante para que os estudantes compreendam com maior clareza o posicionamento desses tipos de enquadramento.

a profundidade de campo; a objetividade e a subjetividade do plano; a composição e divisão interna do espaço de campo e também as possibilidades para fora do campo.

A **profundidade de campo** diz respeito à nitidez com que a imagem é apresentada ao espectador. “Corresponde à focalização, ou colocação do objeto ‘em foco’” (XAVIER, 2017, p. 80) em uma “brincadeira” “com a terceira dimensão do espaço” (MARTIN, 2003 [1990], p. 36). Essa qualidade dos planos e enquadramentos “tem a sua importância dramática. [...] Na narração cinematográfica, a manipulação da profundidade de campo é extremamente funcional (seleciona e informa, conota, segrega, reúne, ajuda a organizar o espaço)” (XAVIER, 2017, p. 80), por isso a importância de aqui indicá-la como meio expressivo da linguagem cinematográfica.

Afirma-se que um plano apresenta **profundidade de campo baixa, fraca ou nula** quando “só estará em foco o objeto de meu interesse e aquilo que estiver à mesma distância que ele em relação à câmera. Os outros objetos estarão fora de foco (sem nitidez)” (*Ibidem*, p. 80). Tornar nítido apenas um objeto e desfocalizar seu entorno, por exemplo, pode ser uma ferramenta planejada e utilizada pelo(a) diretor(a) para conduzir o olhar do público para determinada ação ou elemento narrativo importante, mas a profundidade de campo baixa pode apresentar outros efeitos de sentido mais sutis, representando “um personagem perdido em seus pensamentos, ou que deixe de prestar atenção no que se passa à sua volta para se concentrar em algo determinado” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 31). Além disso, “um espaço fora de foco pode também servir aos interesses da ‘subjetividade’ narrativa – observa-se o personagem se desvanecendo ou começando a sonhar, como no cinema clássico hollywoodiano” (*Ibidem*, p. 32).

Do outro lado do espectro, há a **profundidade de campo alta ou grande**, em que “não somente o objeto de meu interesse, mas todos os outros elementos localizados a diferentes distâncias estarão em foco. Aqui, digo que tenho foco infinito [...]; qualquer que seja a posição do objeto, perto ou longe da câmera, ele aparece nítido na foto” (XAVIER, 2017, p. 80). Esse tipo de enquadramento, ao focalizar tudo em cena, “ressalta uma profusão de detalhes ou fornece um meio que permite contar várias coisas ao mesmo tempo – uma cena na frente (primeiro plano), uma cena atrás (segundo plano)” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 31).

A objetividade ou a subjetividade de um plano também são qualidades que podem gerar determinados significações e guiar a nossa interpretação a respeito de um filme. Como a própria denominação indica, o **plano objetivo** seria aquele que nos oferece uma perspectiva objetiva sobre a cena filmada, como se o ponto de vista a partir do qual os objetos são mostrados correspondesse aos olhos do espectador (MARTIN, 2003 [1990]). Nos termos de Jullier e Marie (2009), é o tipo de câmera que nos faz olhar “com” o personagem e não “no” lugar dele, colocando “o espectador como testemunha, proporcionando-lhe o ponto de vista imparcial, invisível e privilegiado da testemunha da cena” (*Ibidem*, p. 23). Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 121) elencam alguns aspectos importantes a respeito desse tipo de plano, além de questionarem sua pretensa imparcialidade:

A maioria dos planos é objetiva. Eles mostram coisas ao espectador de uma forma “impossível”, dando a ele uma visão dos eventos que está testemunhando como se fosse Deus. Objetividade se trata de ser imparcial e discreto; documentaristas muitas vezes tentam ser o mais objetivo possível para não interferir em seus sujeitos. Como alguém tem que escolher onde colocar a câmera, como enquadrar o plano e onde colocar os atores, a objetividade é realmente uma ilusão. No entanto, ainda se diz que esses planos são objetivos.

Planos subjetivos, por outro lado, são aqueles que “mostram o mundo pelos olhos de uma personagem ou objeto em um filme. É a visão da câmera em primeira pessoa” (*Ibidem*, p. 121). O ponto de vista apresentado na tela é “atribuído a um personagem da ação” (MARTIN, 2003 [1990], p. 43), fazendo-nos “olhar no lugar” dele (JULLIER; MARIE, 2009), possibilidade estética essa que pode nos impactar profundamente enquanto espectadores, pois acreditamos que, ao nos posicionar, mesmo que momentaneamente, na pele de um personagem, esse tipo de plano se imbuí de uma grande carga dramática. Os impactos e os efeitos de sentido de um plano subjetivo podem ser construídos e multiplicados também a partir do uso de outros materiais expressivos da linguagem cinematográfica, como o enquadramento inclinado ou uma baixa profundidade de campo, como já havíamos indicado em parágrafos anteriores. Vale indicar também que, em um longa-metragem, planos objetivos e subjetivos costumam ser empregados de maneira intercalada.

Ao citarmos a **composição e divisão interna do espaço de campo**, estamos nos referindo a como se dá a organização dos elementos dentro do espaço do quadro fílmico: os objetos/atores serão alinhados ao centro, mais à direita ou mais à esquerda das margens da

imagem, por exemplo. Levemos em consideração que “a tela é geralmente dividida em três porções” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 125), o que possibilita que os(as) cineastas empreguem em suas obras um princípio de composição muito conhecido e aplicado, a regra dos três terços, uma “regra clássica derivada da pintura: o sujeito fica situado ao longo dos dois eixos que dividem o quadro em três, horizontal, verticalmente ou ambos ao mesmo tempo” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 25). Tal regra pode ser mobilizada a fim de orientar a atenção do olhar do espectador para pontos específicos da tela ou então com o objetivo de garantir a harmonia e o equilíbrio estético do enquadramento, permitindo que os(as) cineastas centralizem ou descentalizem os elementos dentro dessa grade de organização espacial. Destacamos aqui os possíveis sentidos que a posição central dos elementos em tela pode acarretar. Jullier e Marie (2009, p. 25) escrevem que “em algumas condições, a centralização pode dar a ideia de um personagem equilibrado, ‘central’ ou egocêntrico... mas, na maior parte do tempo, é uma forma neutra que passa despercebida [...]”. Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013), por sua vez, são um pouco mais enfáticos em relação aos significados desse tipo de composição central. Para os autores (2013, p. 125), “o meio da tela é considerado o mais poderoso. Se uma personagem ou objeto é enquadrado no centro, ele detém o poder sobre o que está nas margens da tela”.

Se tratamos até aqui a respeito das possibilidades estéticas dentro do campo da tela, é interessante pontuar que “deixar certos elementos da ação fora do enquadramento” (MARTIN, 2003 [1990], p. 35), isto é, **fora de campo**, também é uma ferramenta expressiva do cinema que poderia gerar, a título de ilustração, efeitos de surpresa ou de suspense em relação a algo que não está sendo mostrado em tela, porém que sabemos que está lá, existindo para além de seus limites laterais, superior ou inferior. Mas como podemos ter certeza de que está lá? Segundo Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 123), “há diversas maneiras pelas quais o espaço fora da tela pode ficar subentendido ao espectador”: som e ruídos podem ter origens fora dos limites do quadro; o diálogo entre personagens pode citar coisas e lugares que o público não está vendo; os atores e as atrizes podem entrar e sair de quadro, o que nos leva a depreender que existe espaços para além do que o espectador vê; por fim, “uma personagem pode olhar para outra ou para um objeto fora do quadro. Mais uma vez, temos que supor que há algo lá” (*Ibidem*, p. 123).

4.1.2 Montagem e Edição

Trataremos agora de um elemento que, para quase a unanimidade dos teóricos, é um dos meios expressivos mais importantes da linguagem cinematográfica, aquele que a caracteriza e a diferencia de outras linguagens artísticas: **a montagem e a edição**. Martin (2003 [1990], p. 179) sublinha a relevância do tópico ao escrever que “a montagem [...] é a noção mais sutil e, ao mesmo tempo, a mais essencial da estética cinematográfica. Em uma palavra: seu elemento mais específico. Podemos afirmar que *a montagem é a condição necessária e suficiente da instauração estética do cinema*”.

A montagem, termo aqui empregado como sinônimo de edição, “é identificada com as operações materiais de organização, corte e colagem dos fragmentos filmados” (XAVIER, 2017, 36). Trata-se, em outras palavras, da atividade que busca ordenar, justapor, unir, aproximar e encadear, em uma determinada sequência, os planos individuais, preocupando-se também em como se dará a passagem/transição entre um plano e outro a fim de garantir, na maioria dos casos, “a fluidez da narrativa e evitar os encadeamentos errôneos” (MARTIN, 2003 [1990], p. 99). Esses procedimentos são importantes porque, ao aproximar duas imagens individuais, a montagem dá um contexto a elas, e os significados se localizam não somente nos planos isolados, mas nesse contexto e sucessão de quadros nos quais tais planos são inseridos. De fato, os sentidos emergem no “choque das imagens justapostas” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 25) e nas relações que um plano estabelece com outros planos que o precede e lhe sucede (MARTIN, 2003 [1990]). Andrew (2002, p. 53) enfatiza esses princípios parafraseando um dos mais importantes teóricos da edição cinematográfica: “a montagem é, para Eisenstein, o poder criativo do cinema, o meio através do qual as ‘células’ isoladas se tornam um conjunto cinemático vivo; a montagem é o princípio vital que dá significado aos planos puros”.

Assim, para que possamos ler os textos fílmicos com maior profundidade, é essencial compreender que a montagem pode colocar em evidência as “relações ocultas entre as coisas, os seres e os acontecimentos [...]” (MARTIN, 2003 [1990], p. 180) e que “as conexões que sustentam um plano A e um plano B consecutivos estabelecem facilmente vários níveis de

interpretação. [...]” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 44). Sobre essas interpretações engendradas pela montagem, Bernardet (1980, p. 49) aponta que

ternura ou tristeza não são expressas pelo filme; elas resultam da reação do espectador diante da justaposição de duas imagens. É como se não se pudesse ver duas imagens seguidas sem estabelecer entre elas uma relação significativa. Quem desenvolverá esta teoria da montagem é Eisenstein, para quem de duas imagens sempre nasce uma terceira significação.

Nota-se que, quando o assunto é a montagem cinematográfica, o nome do cineasta russo Serguei Eisenstein (1898-1948) é recorrentemente citado. Isso porque ele e alguns outros pensadores soviéticos foram expoentes no que diz respeito à teoria da montagem, desenvolvendo reflexões e aplicando técnicas que buscavam experimentar, na prática, a capacidade expressiva e também ideológica da edição. Lev Kuleshov (1899- 1970), por exemplo, é mais um pesquisador russo importante que “concebeu, no princípio dos anos 20, uma série de experimentos para demonstrar que a montagem podia gerar emoções e associações que transcendiam, em muito, o conteúdo dos planos individuais” (STAM, 2011, p. 55). O Efeito Kuleshov, nome pelo qual ficaram conhecidos seus experimentos, põe à prova o poder da montagem e poderia, inclusive, ser mostrado e discutido em sala de aula⁴⁷.

São muitos os tipos e as ferramentas de edição cinematográfica. Aqui, reservar-nos-emos a apresentar apenas alguns aspectos relacionados ao que os teóricos denominam de **montagem de continuidade** ou **montagem narrativa**, uma vez que esse é o tipo de edição dominante entre os cineastas (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013), a técnica mais comumente empregada nos filmes, a mais consagrada e a que está majoritariamente presente no longa-metragem que iremos analisar.

A montagem de continuidade ou montagem narrativa, também chamada como *decupagem clássica* (XAVIER, 2017), foi, sobretudo, uma elaboração norte-americana, sendo estabelecida especialmente pelo cineasta D. W. Griffith (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). Esse é o tipo de edição que pretende agrupar os vários “fragmentos” – os planos – individuais de um filme de modo a apresentar “ao espectador

⁴⁷ Não é difícil encontrar na internet alguns vídeos explicativos a respeito do Efeito Kuleshov e os próprios planos utilizados pelo cineasta russo em um de seus experimentos. Um conteúdo acessível, para docentes e discentes, que poderíamos indicar é o vídeo *O que é Efeito Kuleshov?*, do canal no YouTube Lully de Verdade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1yEqfyJBOIk>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

uma imagem do mundo que é ordenada, coerente e estruturada” (*Ibidem*, p. 150), fazendo com que a passagem entre os planos isolados se dê da forma mais “natural”, fluida e desapercibida possível, de modo que tais planos, juntos, mostrem a ação “em todos os seus momentos, fluindo sem interrupção, retrocessos ou saltos para a frente” (XAVIER, 2017, p. 29), isto é, transmitam a impressão de que a ação representada nos diferentes planos ocorreu de forma contínua, tal como ocorre no “mundo real” no qual os espectadores de carne e osso vivem, mesmo que, na verdade, esses planos tenham sido gravados pela equipe em meses e até mesmo locais diferentes (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

Para atingir esses objetivos,

a edição de continuidade segue uma série de regras que atendem a vários propósitos: Contar uma história [daí a nomenclatura montagem narrativa]. Tudo deve ser usado para contar uma história. Deve ser econômica, de modo que qualquer coisa desnecessária seja cortada, enquanto que a repetição deve ser minimizada; Construir e preservar a coerência de espaço; Manter a continuidade temporal; Criar e sustentar relações gráficas e rítmicas; Ocultar do espectador os meios de construção (*Ibidem*, p. 150).

Essa pequena descrição realizada pelos autores destaca três características marcantes da montagem de continuidade. Primeiro: sua importância narrativa. A organização dos planos deve ocorrer em prol da progressão lógica da história e da integridade espaço-temporal das ações realizadas pelos personagens, “contribuindo para fazer avançar a ação sob o ponto de vista dramático (o encadeamento dos elementos da ação segundo uma relação de causalidade) e sob o ponto de vista psicológico (a compreensão do drama pelo espectador) (MARTIN, 2003 [1990]), p. 167). Segundo: sua importância rítmica e estética. Jullier e Marie (2009, p. 46) argumentam sobre esse tópico, escrevendo que “as considerações narrativas não entram sozinhas em discussão: é preciso pensar no conforto do olho, na fluidez da torrente audiovisual. Quanto melhor o início do plano B estiver ligado ao fim do plano A, mais o espectador tende a lê-los em continuidade” e menos estranhamentos e conflitos perceptivos sentirá ao assistir a um longa-metragem, por isso a existência de regras de continuidade que “funcionam justamente para estabelecer uma combinação de planos de modo que resulte uma sequência fluente de imagens” (XAVIER, 2017, p. 32). Em terceiro: a importância de seu ocultamento. Para Xavier (2017), esse tipo de montagem se pretende uma técnica cinematográfica transparente na medida em que busca ser invisível aos olhos do público e

“apagar todos os traços do ‘trabalho do filme’, fazendo-se passar por natural” (STAM, 2011, p. 166). Com efeito, “dizem que a edição é como a música do filme, é bem-sucedida quando o espectador não a percebe. O ritmo é mantido [...] e o senso de espaço e tempo é preservado. Se o espectador percebe um corte, o editor falhou” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 150). É dessa terceira característica que deriva, inclusive, uma das críticas realizadas a esse tipo de montagem.

Ao apagar seus sinais de produção e tentar invisibilizar as marcas deixadas pelo trabalho de edição, o que a montagem de continuidade tenta fazer é criar representações que dão a ilusão de realidade ao espectador, levando-o a acreditar que a imagem que consome é uma tradução/transposição direta e transparente do mundo real quando, na verdade, é uma imagem fabricada, cujos efeitos são propositalmente construídos (MARTIN, 2003 [1990]; STAM, 2011). O perigo residiria no fato de que essa forte impressão de realidade ofertada por essas técnicas cinematográficas faz com que o público se identifique intensamente com as imagens a sua frente e se perca, com frequência, dentro desse mundo cinematográfico ficcional (ANDREW, 2002). Perdido, sem perceber que aquilo a que assiste é fruto de uma construção humana e, portanto, está embebido em intencionalidades diversas, o espectador pode absorver de maneira acrítica os possíveis valores sociais transmitidos pelos filmes, sendo mais facilmente manipulados. Como aponta Xavier (2017, p. 75), “a crítica à decupagem clássica faz-se pelo aspecto manipulador e pela sua articulação com a criação de um mundo imaginário que aliena o espectador de sua realidade”. Justifica-se, assim, a importância de caracterizarmos esse tipo de montagem, já que ela é ainda predominante dentro do cinema narrativo mais tradicional, industrial e comercial, como é o caso de *Cine Holliúdy*. A par de seu funcionamento, os estudantes poderiam analisar de forma mais consciente como a montagem de continuidade é – ou não é – posta em prática dentro do longa-metragem e quais efeitos de sentido esse uso pode acarretar.

Quais são os procedimentos por meio dos quais a montagem de continuidade/narrativa opera? Segundo Stam (2011, p. 165-166), essa continuidade é alcançada graças a algumas regras “para a introdução de novas cenas [...]; procedimentos convencionais para a demarcação da passagem de tempo [...]; técnicas de montagem para tornar o mais suave possível a transição de um plano a outro [...]”. A seguir, listamos algumas dessas principais regras.

O primeiro procedimento é o **corte em movimento** ou *raccord de movimento*. Essa regra está ligada “à coerência na evolução dos movimentos em sua dimensão puramente física” (XAVIER, 2017, p. 33), buscando sequenciar dois planos de um modo que preserve a continuidade e a progressão espaço-temporal da ação neles registrada (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). Isso significa afirmar que, apesar da existência de um corte, a transição de um plano A ao plano B deve manter a fluidez e a continuidade lógica da movimentação dos personagens em cena. Xavier (2017, p. 33) desvenda essa regra fundamental da montagem em continuidade:

Se há um corte em meio a um gesto de uma personagem, toma-se todo o cuidado para que o momento do gesto correspondente ao fim do primeiro plano seja o instante inicial do segundo, resultando na tela uma apresentação contínua da ação. [...] As entradas e saídas (de quadro) das personagens serão reguladas de modo a que haja lógica nos seus movimentos e o espectador possa mentalmente construir uma imagem do espaço da representação em suas coordenadas básicas mesmo que nenhum plano ofereça a totalidade do espaço numa única imagem.

Jullier e Marie (2009, p. 46) exemplificam o corte em movimento ao escreverem que “qualquer coisa ou qualquer pessoa continua a (ou termina de) executar em B um trajeto iniciado em A”, por isso é imprescindível haver continuidade de espaço e tempo da ação. Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 151) ilustram esse princípio mais concretamente: “se a personagem [...] encontrasse uma porta, a ação teria que ser combinada por meio dos planos. O primeiro plano iria mostrar o ator abrindo a porta e a atravessando. O próximo iria mostrar o ator entrando pela porta sem repetir a abertura ou pulando a parte da ação”. Martin (2003 [1990], p. 179), por sua vez, explica como essa regra de continuidade se dá em uma ocasião muito recorrente nos filmes, quando um personagem/objeto sai de quadro ou entra nele: “Se se mostrar primeiro um indivíduo andando à direita, é necessário evitar fazê-lo andar em sentido inverso no plano seguinte, sob pena de fazer acreditar ao espectador que o indivíduo está a andar para trás”.

Um segundo princípio da montagem de continuidade seria o *raccord de olhar*. Ele é, como apontam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 152), “outro recurso importante usado para preservar a coerência espacial” da ação representada. Os autores esclarecem que as direções dos olhares “devem coincidir para mostrar que os dois atores não estão apenas olhando para o espaço. Claro, eles provavelmente não estavam se olhando durante as

filmagens, mas o corte combinado constrói essa relação” (*Ibidem*, p. 152). Xavier (2017, p. 33) também advoga a respeito do *raccord* de olhar, escrevendo que “as direções de olhares das personagens serão fator importante para a construção de referenciais para o espectador, e vão desenvolver-se segundo uma aplicação sistemática de regras de coerência”.

Outra regra de continuidade seria a edição **plano/contraplano** ou campo/contracampo. Esse preceito diz respeito a um “vaivém” de planos que pode ser empregado em diversas ocasiões em que existe certa relação de causa-consequência entre um plano A e um plano B. O plano/contraplano por excelência ocorre quando é necessário gravar uma conversa entre personagens e as imagens se intercalam entre os atores: “ora a câmera assume o ponto de vista de um, ora de outro dos interlocutores, fornecendo uma imagem da cena através da alternância de pontos de vista diametralmente opostos [...]. Com este procedimento, o espectador é lançado para dentro do espaço do diálogo” (XAVIER, 2017, p. 35).

Outro momento em que o plano/contraplano se faz presente é quando é preciso filmar planos de reação, isto é, o plano B mostra as consequências e/ou as reações dos personagens ao que aconteceu no plano A. Nesses casos, o plano/contraplano pode receber o nome de *shot/reaction shot*. Xavier (2017, p. 34) ilustra esse tipo de montagem, explicando que ele

corresponde à situação em que o novo plano explicita o efeito (em geral psicológico) dos acontecimentos mostrados anteriormente no comportamento de alguma personagem; algo de significativo acontece na evolução dos acontecimentos e segue-se um primeiro plano do herói explicitando dramaticamente a sua reação.

O contrário também é possível: “num plano, o herói observa atentamente e, no plano seguinte, a câmera assume o seu ponto de vista, mostrando aquilo que ele vê, do modo como ele vê. Neste último caso, temos a típica combinação das duas técnicas – *shot/reaction-shot* e câmera subjetiva” (XAVIER, p. 34), como se o plano B assumisse a posição dos olhos do personagem. Essa é uma técnica que promove uma maior identificação entre o público e o universo do filme, fazendo com que o espectador se sinta mais dentro (participante) do que apenas diante (testemunha) da história (JULLIER; MARIE, 2009). Além disso, essa troca de planos com base no olhar pode se relacionar e se somar às regras do *raccord* de olhar, pois “se ele [um ator/personagem] estiver olhando para baixo, fora do quadro, o plano subjetivo

seguinte precisaria ser inclinado para baixo para corresponder ao olhar”, por exemplo (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 152).

É interessante que citemos também dois dos principais tipos de corte – o momento exato de transição entre um plano e outro, também chamado de ponto de montagem (JULLIER; MARIE, 2009) – e seus possíveis efeitos de sentido.

O **corte brusco** é, segundo Martin (2003 [1990], p. 109-110), “a transição mais elementar, mais corrente, também a mais essencial” ao cinema. Seu nome “remete ao par de tesouras do qual nos servíamos antigamente para cortar a película (JULLIER; MARIE, 2009, p. 42), caracterizando-se como “a substituição brutal de uma imagem por outra” (MARTIN, 2003 [1990], p. 109-110). Segundo o autor (*Ibidem*, p.109-110), empregamos esse tipo de corte “quando a transição não tem valor significativo por si próprio, quando corresponde a uma simples mudança de ponto de vista ou a uma simples sucessão na percepção, sem expressão (em geral) de tempo decorrido nem de espaço percorrido”, ou seja, é uma transição que, de maneira geral, costuma apresentar valores mais descritivos do que expressivos – a não ser que os(as) cineastas desejem empregá-la de modo a subverter esses sentidos básicos, é claro.

O segundo tipo de corte seria a **fusão**, que “consiste na substituição de um plano por outro através da sobreposição momentânea de uma imagem que aparece sobre a precedente, a qual se desvanece lentamente” (MARTIN, 2003 [1990], p. 110). A fusão propõe, portanto, um tipo de transição mais suave entre os quadros, uma transição em que um plano vai progressivamente substituindo o outro por meio de uma breve superposição das imagens (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013; JULLIER; MARIE, 2009). Uma fusão pode ser do tipo *fade out*, quando um plano vai desaparecendo gradualmente para um fundo preto (ou de outras cores) até dar lugar a uma nova imagem, ou então do tipo *fade in*, quando, ao contrário, um plano surge gradualmente sobre o fundo preto ou outra imagem, substituindo-a paulatinamente (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). Martin (2003 [1990]) esclarece que, ao contrário do corte brusco, as fusões podem expressar alguns efeitos de sentido mais acentuados. Segundo o escritor, elas

separam geralmente umas sequências das outras e servem para marcar uma importante mudança de ação, para assinalar a passagem do tempo ou ainda para apontar uma mudança de lugar. A fusão a negro marca uma passagem sensível na narrativa [...], é bom voltar a definir as coordenadas temporais

e espaciais da sequência que se inicia. É a mais marcante de todas as transições e corresponde à mudança de capítulo (*Ibidem*, p.110).

Para além de preservar a continuidade espaço-temporal entre os planos e permitir transições mais suaves entre as imagens, a montagem possui um outro poder que consideramos essencial: o de conferir **ritmo** e velocidade – mais ou menos acelerada – ao filme. O ritmo de uma obra audiovisual pode ser construído por meio da combinação de dois fatores: a duração temporal dos planos isolados, ou seja, quanto tempo uma mesma imagem “dura” em tela antes de haver um corte para outra imagem, e a quantidade de planos empregada em uma determinada cena ou ao longo do filme inteiro. O fato é que esses números influem sobre a velocidade com que sentimos e apreendemos a história do longa-metragem. Os teóricos de cinema costumam descrever que um filme considerado lento tende a apresentar uma menor quantidade de planos – e, conseqüentemente, uma menor quantidade de cortes – e planos temporalmente mais longos, enquanto que um filme considerado acelerado apresentaria uma maior quantidade de planos – e cortes –, sendo montado a partir de planos temporalmente mais curtos. Martin (2003 [1990], p. 168) escreve que “um filme ‘normal’ comporta cerca de 500 a 700 planos”, enquanto filmes com lentidão planejada possuem uma quantidade menor do que 400 planos. Os autores Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 21) especificam ainda mais esses números e sua relação com o ritmo fílmico:

Há planos de 1-24 de segundo [...] e planos de várias horas [...]. Há filmes que contêm milhares de planos, e outros que compreendem apenas um [...]. A paleta atual varia aproximadamente, mas sempre há exceções, entre 200 planos para um filme de autor “contemplativo”, rotulado como “filme de arte”, e 2 mil para um filme de ação (em que os trechos de ação atingem facilmente 100 planos/minuto).

É importante registrarmos questões envolvendo o ritmo, porque ele pode ser um elemento cinematográfico bastante expressivo, ou seja, pode ser deliberadamente modulado a fim de transmitir determinadas mensagens sobre a história e gerar efeitos de sentido sobre o público. Martin (2003 [1990]) explica que uma montagem tida como “normal” pode ser considerada “neutra” no sentido de que está apenas em prol da contação e da continuidade da história; já uma montagem muito rápida ou muito lenta possui significações mais marcantes, desempenhando papéis psicológicos sobre o espectador. O teórico explica esses papéis e sensações transmitidas pelo ritmo. Segundo o especialista, em um filme de ritmo

mais lento, com planos temporalmente longos, as impressões geradas podem ser “de languidez [...], de fusão sensual na natureza [...], de ociosidade e aborrecimento [...], de impotência perante o destino cego [...], de monotonia desesperante na difícil procura da comunicação humana [...]” (*Ibidem*, p. 188) ou, se as cenas lentas aparecerem logo após sequências mais “frenéticas”, o sentimento de “um retorno à calma, de um relaxamento após a crise” (*Ibidem*, p. 167). Por outro lado, em obras mais velozes, com uma maior quantidade de planos/cortes e imagens com duração temporal mais curta, o que ocorre é um “ritmo rápido, nervoso, dinâmico, facilmente trágico [...] com efeitos de cólera [...], de velocidade [...], de atividade febril [...], de esforço [...], de choque violento [...], de brutalidade assassina [...], de desvario fatal [...]” (*Ibidem*, p. 189), sugerindo ainda “tensão crescente, aproximação ao núcleo dramático, inclusive angústia” (*Ibidem*, p. 167).

Por fim, é necessário pontuar que o ritmo não se constitui apenas como um mero aspecto estético de um filme. É um elemento estético que pode revelar certas facetas políticas de uma obra. Bernardet (1980, p. 80-81) é enfático ao explicar que

as formas narrativas encampadas pela indústria, tal como tratadas principalmente por Hollywood e seus seguidores, determinaram um certo tipo de ritmo, bastante acelerado, a que o público foi-se habituando. Um filme que não obedeça a este ritmo será considerado lento, monótono, e seu diretor ou montador poderão ser vistos como incompetentes. Quando um ritmo lento poderá ser, em realidade, a expressão de uma outra cultura. Quantas vezes os cineastas do Cinema Novo foram qualificados de incompetentes por fazerem filmes “arrastados”. Os filmes não eram arrastados, eram lentos, tinham um ritmo diferente do de Hollywood [...].

Observa-se, assim, como uma técnica cinematográfica pode influenciar o comportamento de um espectador e estar embebida em questões ideológicas, por isso a importância de não só cultivarmos uma metalinguagem em relação aos meios expressivos do cinema, sabendo falar sobre eles de forma mais apropriada, mas também de os enquadrar criticamente, como propõe uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, compreendendo tais meios enquanto escolhas discursivas carregadas de valores sociais e políticos.

4.1.3 Movimentos de Câmera

Como a própria denominação dá a entender, os movimentos de câmera referem-se à mobilidade do aparelho gravador e aos tipos de movimentação e deslocamento que uma câmera pode realizar. Bernardet (1980) argumenta que o movimento da câmera foi uma condição fundamental para a evolução e o estabelecimento da linguagem cinematográfica, isto é, o cinema só pôde cultivar uma linguagem própria a partir do momento em que a câmera abandonou sua estaticidade e passou a percorrer os espaços. Outros estudiosos endossam essa assertiva, explicando que “o movimento da câmera é uma das únicas características exclusivas do cinema em relação a outras formas de arte” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 134).

Sejam mais *descritivas* – sem valor em si mesmas, servindo apenas para revelar algo ao espectador – ou mais *dramáticas* – com valor significativo, realçando elementos materiais ou psicológicos importantes para a história –, as movimentações de câmera podem desempenhar uma variedade de funções: percorrer espaços a fim de descrevê-los; traçar as ações dos intérpretes; acompanhar o percurso de um personagem ou de um objeto que se movimenta em frente à câmera; definir e explicitar a relação espacial existente entre dois personagens ou entre um personagem e um objeto; atribuir ritmo mais lento ou dinâmico à história; realçar a relevância dramática de um elemento que aparece no quadro fílmico; expressar o ponto de vista de um personagem em movimento ou exteriorizar seu estado psicológico e mental; simplesmente servir à beleza e ao burilamento estético da obra (MARTIN, 2003 [1990]).

Alguns dos métodos e tipos de movimento de câmera são a panorâmica, o *travelling* e o *zoom*, que explicarei a seguir.

A **panorâmica** corresponderia ao movimento humano de manter o corpo imóvel e, então, virar cabeça (JULLIER; MARIE, 2009), isto é, “o pé da câmara não se desloca em relação ao chão onde está pousada, e ela gira sobre seu pé. Pode girar horizontalmente para a direita ou para a esquerda, ou verticalmente para cima ou para baixo (BERNARDET, 1980, p. 34-35). Segundo pontua Martin (2003 [1990]), as panorâmicas podem apresentar um valor meramente descritivo, quando são usadas para perscrutar um cenário ou acompanhar o percurso de um objeto em movimento, ou então um valor mais expressivo e dramático, quando seu deslocamento sugere um estado mental de embriaguez ou vertigem ou então

estabelece determinada hierarquia de poder entre o(s) ameaçado(s) filmado(s) de um lado e a(s) ameaça(s) registrada(s) de outro.

O *travelling*, por sua vez, equivaleria, em mais uma analogia ao corpo humano, ao movimento em que “a cabeça não se mexe em relação ao pescoço, mas é todo o corpo que se desloca” (BERNARDET, 1980, p. 34-35). Para que possa realizar esse tipo de deslocamento, “a câmera se move em um trilho fixo, que pode ser posto (montado) em qualquer direção” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 134), permitindo, assim, que o aparelho de filmagem vá para frente ou para trás, para cima ou para baixo e também para as laterais, da direita para a esquerda ou vice-versa. Tal como uma panorâmica, um *travelling* pode exercer um papel tanto descritivo, acompanhando o movimento de um personagem em cena, quanto dramático, exprimindo estados mentais dos heróis ou heroínas. Conforme descrição de Martin (2003 [1990]), os *travellings* para trás e para frente são exemplos de movimentações que costumam carregar valores um pouco mais expressivos.

Um *travelling* para trás, por meio de uma câmera subjetiva, pode representar a perspectiva visual de alguém que se afasta de algo; esse movimento de distanciamento é capaz de gerar ainda efeitos de solidão, desânimo, morte e impotência dos personagens enquadrados (MARTIN, 2003 [1990]). Já o *travelling* para frente é “de longe o movimento mais interessante, sem dúvida por ser o mais natural: corresponde ao ponto de vista de um personagem que avança ou então à projeção do olhar para um foco de interesse” (*Ibidem*, p. 49), exercendo também a função de exprimir “a tensão mental (impressão, sentimento, desejos e ideias violentos e súbitos) de um personagem” (*Ibidem*, p. 49). Segundo Martin (2003 [1990]), esse tipo de *travelling* e sua carga dramática podem se dar por meio de uma abordagem *objetiva*, quando a câmera assume o ponto de vista do olhar do espectador; *subjetiva realista*, quando o aparelho adota a perspectiva dos olhos de um personagem que se locomove; ou então *subjetiva não-realista*, quando o *travelling* para frente representa “a ‘projeção’ do olhar de um personagem que permanece imóvel, o movimento da atenção e da tensão mental dele para um objeto cuja percepção adquire uma importância dramática considerável, podendo até representar uma questão de vida ou morte” (*Ibidem*, p. 50-51). Nota-se como o *travelling* para frente pode ocasionar diversos efeitos de sentido, tudo a depender, é claro, do contexto fílmico em que tal movimento de câmera é empregado.

O *zoom*, por fim, é um tipo de lente que imita o movimento do *travelling* para frente ou para trás sem que seja necessário deslocar verdadeiramente a câmera, isto é, o *zoom* é um tipo de movimento apenas simulado (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). Como explicam Jullier e Marie (2009, p. 33),

entre um *zoom-in* [movimento para frente] e um *travelling-in* existe a mesma diferença que há entre se aproximar para olhar e permanecer onde se encontra munido de um binóculo. Essa diferença se exprime sob forma óptica (a perspectiva é diferente e a inserção do sujeito em seu ambiente também o é) e sob forma ética (não há o mesmo envolvimento nem a mesma relação com o voyeurismo [...]).

Com base nas palavras dos autores, percebe-se que, por mais que simule o movimento de “ir para frente”, o *zoom* não gera os mesmos efeitos de sentido que um *travelling*. Já que a câmera permanece imóvel e é a lente a responsável por reproduzir o deslocamento, pode-se afirmar que o *zoom* é um movimento falso, o que ocasiona também uma sensação de falsa aproximação entre os sujeitos e objetos filmados, resultando, então, em efeitos como os de vigilância, estranhamento, segregação, incompatibilidade, inalcançabilidade, distanciamento moral e psicológico entre os personagens, ou então inserção artificial do herói ou heroína em um ambiente ao qual não pertenceriam, como exemplificado por Jullier e Marie (2009) na citação anteposta.

Em nossa perspectiva, a câmera lenta ou rápida aproxima-se dos tipos de movimentação da câmera, pois ambas são ferramentas que podem influir sobre o ritmo das imagens e da história e representar determinados estados psicológicos dos personagens. Uma **câmera rápida** pode garantir a dinamicidade dos movimentos encenados e contribuir para a construção de momentos de ação impactantes, enquanto uma **câmera lenta** pode aumentar a carga dramática de uma cena, mitificando ou enfatizando elementos narrativos antes sem muita importância (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

4.1.4 Som

Os tipos de enquadramento, a montagem e a edição e os movimentos de câmera se relacionam mais diretamente ao aspecto visual do cinema, mas não podemos nos esquecer de que, ao assistirmos a um filme, as imagens na tela quase sempre estão “costuradas” a um

tipo de som. Em verdade, “no cinema, um e outro universo [o das informações imagéticas e o das informações sonoras] se completam, se refletem ou se combatem em uma interação perpétua” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 39) e “o espectador está sempre pronto para detectar sincronismo e simultaneidade e para perceber o audiovisual (escrito sem hífen) em vez de áudio-visual (com hífen)” (*Ibidem*, p. 54), isto é, não seria possível interpretarmos as imagens de uma obra sem analisarmos também os **sons fílmicos** que as acompanham. As informações sonoras são, de fato, um elemento expressivo muito significativo da linguagem cinematográfica, sendo capaz de engendrar poderosos efeitos de sentido.

Os sons fílmicos poderiam ser agrupados em três tipos, conforme classificação de Jullier e Marie (2009): os **ruídos**, como o efeito sonoro de uma porta batendo ou o farfalhar das folhas de uma árvore, que podem assumir um papel tanto naturalista quanto metafórico; o verbal oral ou as **palavras**, que correspondem tanto às falas/diálogos dos personagens em cena quanto à narração realizada por uma voz da qual podemos ou não saber a origem; e, finalmente, as **músicas** e trilhas, materiais sonoros que merecem destaque devido à poderosa influência que podem exercer sobre nós, espectadores.

Muitos são os autores que defendem o poder da música. Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013) explicam que, embora, em alguns contextos, seja uma tarefa complexa identificar seu significado preciso, a música é um elemento significativo da prática cinematográfica. Para os estudiosos, “a música é representativa e emocionante. Ela pode colocar o público em um nível diferente e captar as suas emoções em vez de suas mentes conscientes. É difícil evitar a emoção quando uma trilha é bem executada” (*Ibidem*, p. 58). Stam (2011) é ainda mais enfático em suas afirmações. Para ele,

A música é polissêmica, sugestiva, aberta a infinitas associações. [Ela] mobiliza a psique, substituindo a mimese visual e literal pelo realismo da subjetividade e pela sensualidade do pensamento. [...] A música vai diretamente à jugular das emoções. Feito um policial do trânsito estético, a música do filme direciona nossas respostas emocionais, regula nossas simpatias, recolhe nossas lágrimas, excita nossas glândulas, acalma nossos pulsos e deflagra nossos medos, geralmente em estreita conjunção com a imagem (*Ibidem*, p. 245).

Assim, “não interessa se é a música incidental, uma trilha sonora popular ou uma música tema; todas nos afetam como público” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 58). Os autores propõem um exercício interessante, que pode comprovar a

expressividade musical, que é substituir a trilha sonora de um filme por outra e observar como essa manipulação é capaz de alterar a maneira como interpretamos uma cena ou a obra como um todo. Essa é, inclusive, uma atividade que nossos estudantes poderiam realizar com o objetivo de testarem as possibilidades expressivas dos materiais cinematográficos, neste caso, o material sonoro.

Sejam ruídos, palavras ou músicas, os sons fílmicos poderiam ainda ser analisados a partir de categorias como: som *on screen*, cuja origem é identificada dentro do quadro, ou som *off screen*, cuja fonte está fora de campo e não a enxergamos; sincronizado ou não sincronizado; som direto – aquele captado durante a gravação das cenas – ou pós-sincronizado – gravado posteriormente e adicionado na edição (STAM, 2001); ponto de escuta, aspecto em que devemos analisar se a imagem e o som possuem a mesma origem ou se os olhos e as orelhas do que é mostrado na tela estão dissociados (JULLIER; MARIE, 2009). Entretanto, uma das categorias analíticas mais importantes para a interpretação sonora é a diegese/não diegese.

Xavier (2017, p. 28) explica que diegético é “tudo o que diz respeito ao mundo representado”. No cinema, isso corresponde ao “mundo da história ficcional dentro de um filme, [à] soma do espaço real e do espaço fictício. Qualquer objeto dentro da diegese é diegético” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 122). Dessa forma, o “som diegético [...] se refere a qualquer som que emana do mundo fictício [...] no filme, incluindo: vozes das personagens; efeitos sonoros dentro e fora da tela; música que pode ser identificada como proveniente de uma fonte diegética, como *jukeboxes*, instrumentos e assim por diante” (*Ibidem*, p. 166). O som não diegético ou extradiegético (JULLIER; MARIE, 2009), por sua vez, é aquele que faz parte do filme, mas “que não emana do mundo ficcional (não poderia ser percebido pelos ouvidos dos personagens, por exemplo, apenas pelo público), incluindo: narração; efeitos sonoros dramáticos ou imaginários; trilha sonora” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 166). Compreender essa diferença entre som diegético e extradiegético pode nos auxiliar a interpretar melhor os efeitos de sentido ocasionados pelo material sonoro de um filme, tornando-nos mais conscientes de sua influência dramática não só sobre os personagens, mas especialmente sobre o público.

4.1.5 Mise-en-scène

Como definem Bordwell e Thompson (2013, p. 205), o termo francês “*mise-en-scène* (pronuncia-se *miz-an-cene*) significa ‘pôr em cena’, uma palavra aplicada, a princípio, à prática de direção teatral. Os estudiosos de cinema, estendendo o termo para direção cinematográfica, o utilizam para expressar o controle do diretor sobre o que aparece no quadro fílmico”. A *mise-en-scène*, assim, pode ser definida como a “organização dos objetos dentro do quadro da câmera” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 128) e é constituída por quatro áreas técnicas e/ou meios expressivos bastante específicos: a iluminação, o cenário, o figurino e, por fim, a encenação, ou seja, a performance e o posicionamento dos atores em cena. Nota-se que ela “não inclui o ângulo e a distância da câmera [...]. Além disso, não inclui coisas que o espectador não possa ver, como, por exemplo, o som” (*Ibidem*, p. 128).

Por mais que possa pressupor um ou outro tipo de improvisação, é correto afirmar que a *mise-en-scène* fílmica é, comumente, muito bem planejada (BORDWELL; THOMPSON, 2013), pois “tudo o que é selecionado dentro do quadro da imagem [pode ter] um significado, da cor do vestido de uma atriz ao padrão do papel de parede” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 119), podendo-se deduzir que um vestido de cor específica ou um papel de parede com certo padrão só se consegue com certo planejamento prévio da produção de arte do filme.

De todo modo, o importante é nos atentarmos para os sentidos dos quatro componentes expressivos da *mise-en-scène*, uma vez que, como nos lembram Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 132), todos os quatro “foram selecionados para ter um significado, seja sobre a personagem ou sobre a história”. Bordwell e Thompson (2013) explicam que são muitas as possibilidades expressivas da *mise-en-scène* e que um mesmo elemento pode desempenhar diversas *funções*, isto é, pode ser uma peça para a construção de variados efeitos de sentido, só não podemos nos esquecer de enquadrar tal elemento dentro do sistema fílmico como um todo e analisá-lo em relação a outros materiais expressivos da linguagem cinematográfica. Segundo esses autores, seja em prol de uma representação mais realista ou então mais expressionista, isto é, estilizada, a *mise-en-scène* pode ser empregada com o objetivo de direcionar a atenção do público para certos objetos ou ações importantes, atribuir

determinado tom emocional à cena, gerar efeitos de comicidade, terror, beleza, suspense ou surpresa ou então de “expressar o estado interior da mente de uma personagem ou expressar algo sobre o cineasta” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 132). Ademais, todas essas funções expressivas da *mise-en-scène* cinematográfica se multiplicam graças às possibilidades computacionais e digitais oriundas do desenvolvimento tecnológico contemporâneo (BORDWELL; THOMPSON, 2013).

Em um movimento parecido com o empreendido por Bordwell e Thompson (2013), descreveremos os elementos da *mise-en-scène* separadamente a título de clareza das explicações, mas estamos cientes de que, em um único plano, a iluminação, o cenário, o figurino e a encenação nunca aparecem isolados e se combinam para a construção dos efeitos de sentido pretendidos.

A **iluminação** refere-se à *qualidade* – mais concentrada e contrastiva (*low-key*), gerando sombras marcantes, ou mais difusa (*high-key*), originando sombras suaves –, à *direção* – frontal, lateral, contraluz, de baixo para cima ou de cima para baixo –, à *fonte* – natural ou simulada por aparelhos em estúdio – e à *cor* das luzes empregadas para a filmagem de uma cena (BORDWELL; THOMPSON, 2013). É por meio do controle, modulação e combinação dessas características luminosas que uma(a) cineasta consegue construir a estética de um plano, criar contextos dramáticos e emocionais e modificar a experiência cinematográfica do público (*Ibidem*).

Ainda de acordo com Bordwell e Thompson (2013, p. 221-222), “muito do impacto de uma imagem vem do uso da iluminação”. Eles fundamentam essa declaração a partir da fala do diretor italiano Federico Fellini, para quem “a luz é tudo. Ela expressa ideologia, emoção, cor, profundidade, estilo. Ela pode apagar, narrar, descrever. Com a iluminação correta, o rosto mais feio e a expressão mais idiota podem irradiar beleza ou inteligência”. De fato, parece ser consenso entre os estudiosos que a luz é um fator extremamente importante para a linguagem cinematográfica, mas, apesar de fundamental, é um elemento geralmente ignorado ou esquecido pelo público mais geral. Como explica Martin (2003 [1990], p. 61), a iluminação “constitui um fator decisivo para a criação da expressividade da imagem. Mas como contribui, sobretudo para criar a ‘atmosfera’, elemento dificilmente analisável, sua importância é desconhecida e seu papel não aparece diretamente aos olhos do

espectador desavisado [...]”. Por isso a necessidade de pontuarmos os papéis expressivos que a luz pode desempenhar no cinema.

Para além de tornar a cena visível aos olhos do espectador, muitas são as funções que a iluminação pode exercer em um plano: construir e representar o estado psicológico de um personagem (JULLIER; MARIE, 2009); orientar a atenção do público para uma ação e/ou objeto muito bem iluminados ou, ao contrário, ocultar elementos nas sombras e, assim, criar efeitos de suspense ante o desconhecido; salientar texturas, como a superfície reluzente de uma joia, por exemplo; criar formas como em um teatro de sombras (BORDWELL; THOMPSON, 2013) ou então ser usada de maneira mais metafórica, simbolizando dualidades entre o bem (claro) e o mal (escuro), ou a impotência de um herói ou heroína, que são engolidos pelas sombras projetadas sobre eles por outro personagem superior em uma hierarquia de poder (MARTIN, 2003 [1990]).

Destaquemos alguns efeitos de sentido que uma iluminação pode gerar. Martin (2003 [1990], p. 64) ressalta que “efeitos os mais diversos podem ser criados pela utilização de fontes luminosas anormais ou excepcionais”. Uma iluminação concentrada e de alto contraste (*low-key*), por exemplo, “usa luz forte e sombras escuras para mostrar um mundo negro, perigoso e corrupto. [...] Filmes de terror costumam usar iluminação *low-key* para esconder monstros nas sombras” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 129). Nota-se que esse tipo de iluminação apresenta, geralmente, uma grande carga emocional, sendo empregada em momentos em que é preciso frisar a dramaticidade ou o suspense de um momento. Já a iluminação difusa e de baixo contraste (*high-key*) “é muitas vezes usada para manipular a atmosfera. Este tipo de iluminação produz imagens mais suaves e com mais brilho para as cenas diurnas” (*Ibidem*, p. 129), construindo, a depender do contexto fílmico, uma conjuntura dramática mais delicada e afável.

Outro aspecto da *mise-en-scène* é o **cenário**, ou seja, os ambientes e espaços em que os personagens estão e interagem. Os cenários cinematográficos podem abarcar “tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas. [...] Sejam de *interiores* ou de *exteriores*, podem ser *reais* (isto é, preexistir à rodagem do filme) ou *construídos* (no interior de um estúdio ou em suas dependências ao ar livre)” (MARTIN, 2003 [1990], p. 67-68). O importante é compreender que o cenário fílmico “não precisa ser apenas um recipiente para eventos humanos, mas pode entrar dinamicamente na ação narrativa” (BORDWELL;

THOMPSON, 2013, p. 209) e transmitir determinadas mensagens a respeito da história, desempenhando, por exemplo, “um papel de contraponto com a tonalidade moral ou psicológica da ação” (MARTIN, 2003 [1990], p. 71).

Enquanto um cenário *realista* seria aquele que “não tem outra implicação além de sua própria materialidade, não significa senão aquilo que é” (MARTIN, 2003 [1990], p. 68), o *impressionista*, geralmente uma paisagem natural, “é escolhido em função da dominante psicológica da ação, condiciona e reflete ao mesmo tempo o drama dos personagens; é a *paisagem-estado de alma* para os românticos” (*Ibidem*, p. 68). O autor aponta alguns exemplos de cenários impressionistas e seus possíveis sentidos psicológicos: o deserto, que pode transmitir efeitos de solidão e desespero; as cidades, que podem criar ambientações de violência e de isolamento; o mar e a praia, que podem gerar significações de liberdade, volúpia ou nostalgia; os cenários com neve em que a predominante emocional pode ser a pureza ou a crueza, além de outras tantas possibilidades. Percebe-se, assim, como a cenografia pode refletir determinados aspectos dramáticos do enredo do filme.

Parte fundamental dos cenários são também os adereços, objetos que possuem “uma função na ação em curso” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 213-214) e podem transmitir certas mensagens a respeito da história. Martin (2003 [1990]) explica que os espelhos e as escadas são, com muita frequência, empregados como adereços fílmicos, refletindo os estados psicológicos dos personagens. A depender do enquadramento com o qual é registrada, uma escada pode, por exemplo, imprimir um sentido épico – se é filmada de baixo para cima em *contra-plongée* – ou um sentido trágico – se filmada de cima para baixo em *plongée*, conclui o autor.

O **figurino** é outro elemento expressivo da *mise-en-scène*. Assim “como o cenário, o figurino pode ter funções específicas no todo do filme, e a gama de possibilidades é enorme” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 216). As vestimentas podem ser mais *realistas*, se o intuito é garantir a representação fiel de determinado contexto histórico (MARTIN, 2003 [1990]), ou então mais *simbólicas*, se “a exatidão histórica não importa, e o vestuário tem antes de tudo a missão de traduzir simbolicamente caracteres, tipos sociais ou estados de alma [...]” (*Ibidem*, p. 66). Algumas das funções que o figurino pode exercer é justamente exteriorizar traços sociais ou de personalidade dos personagens. Em combinação com outros elementos da linguagem cinematográfica, como o próprio cenário e a iluminação, o vestuário

pode ainda destacar os heróis e heroínas em cena ou funcionar como um adereço que contribuirá para a progressão narrativa do filme (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Vale apontar a maquiagem como um elemento que se alia ao figurino na missão de transmitir características dos personagens ou de motivar a progressão das ações dentro da história. Se alguns projetos pretendem que a maquiagem passe despercebida aos olhos do público, outros a empregam com o objetivo de modificar mais ou menos radicalmente as expressões dos atores e atrizes, seja por meio da adição de próteses ou então de sombras que, aplicadas nos olhos, transformam seu formato e contribuem, de certo modo, com a atuação dos intérpretes (*Ibidem*).

As luzes, cenários e figurinos se beneficiam de outro aspecto significativo: a **cor**. Martin (2003 [1990], p. 78) explica que, “sem cair num simbolismo elementar, a cor pode ter um eminente valor psicológico e dramático. Assim, sua utilização bem compreendida pode ser não apenas uma *fotocópia* do real exterior, mas preencher igualmente uma função *expressiva e metafórica* [...]”. O autor enfatiza o caráter expressivo das cores ao escrever que

a verdadeira *invenção* da cor cinematográfica data do dia em os diretores compreenderam que ela não precisava ser *realista* (isto é, conforme a realidade) e que deveria ser utilizada antes de tudo em função dos *valores* (como o preto e branco) e das implicações psicológicas e dramáticas das diversas tonalidades (cores *quentes* e cores *frias*) (*Ibidem*, p. 75).

Bordwell e Thompson (2013), ao discorrerem a respeito da iluminação no cinema, acabam por exemplificar alguns usos significativos das cores. Segundo os autores, “quando os valores de claridade [em uma cena] são iguais, as cores quentes na faixa do vermelho-amarelo-alaranjado tendem a atrair a atenção, enquanto cores frias como o roxo e o verde são menos proeminentes” (*Ibidem*, p. 248). Além disso, tanto Bordwell e Thompson (2013) como Martin (2003 [1990]) atestam que as cores são características importantes dos figurinos e dos cenários, auxiliando não apenas a destacar um personagem que veste peças de cores vivas sobre um fundo mais apagado, como também a construir a atmosfera dramática de um plano.

A **encenação** é, por fim, o último elemento a compor a *mise-en-scène* de um longa-metragem. Ela refere-se à posição, ao movimento e ao comportamento das figuras dentro do quadro fílmico, sendo que “a palavra *figuras* abrange uma vasta gama de possibilidades, uma vez que a figura pode representar uma pessoa, mas também poderia ser um animal [...], um objeto [...]. A *mise-en-scène* permite que essas figuras expressem sentimentos e pensamentos

[...]” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 231-232). Aqui, focalizaremos a encenação da figura humana, ou seja, o trabalho de atuação exercido pelos atores e atrizes.

Em um filme, são vários os tipos de atuação que podem ser adotados por um intérprete sob a orientação do diretor ou da diretora, com desempenhos que tendem mais para o realismo ou para o expressionismo, isto é, para a estilização e para o “exagero” (BORDWELL; THOMPSON, 2013). O essencial é não julgarmos uma performance sob a régua estrita da realidade, compreendendo que algumas obras podem demandar um desempenho mais excessivo dos atores, como em certos filmes de comédia ou de artes marciais, por exemplo, enquanto outras podem exigir uma atuação mais contida e nuançada: tudo depende dos efeitos de sentido e dos objetivos que o projeto pretende alcançar. Conclui-se, assim, “que uma interpretação, realista ou não, deve ser examinada de acordo com sua *função* no contexto do filme” (*Ibidem*, p. 235).

Para que possam compor sua atuação, os intérpretes se valem de sua principal ferramenta de trabalho: seus corpos. Modulando suas vozes, suas expressões faciais – bocas, sobrancelhas e, principalmente, os olhos – e suas posturas e movimentos corporais, atores e atrizes são capazes de exteriorizar o estado psicológico de seus personagens e transmitir determinadas mensagens em relação à história (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Muitos autores enfatizam, por exemplo, a expressividade do olhar, escrevendo que “os olhos têm um lugar especial no filme. Em qualquer cena, as informações cruciais da história são transmitidas pela direção do olhar de uma personagem, o uso de pálpebras e a forma das sobrancelhas” (*Ibidem*, p. 237). A postura do corpo também é essencial, pois “a forma como uma personagem anda, fica de pé ou senta transmite muito com relação a sua personalidade e atitude” (*Ibidem*, p. 237). Aliás, é interessante pontuar que “as mãos são para o corpo o que os olhos são para o rosto: elas direcionam nossa atenção e evocam os pensamentos e sentimentos da personagem” (*Ibidem*, p. 238).

Encerraremos nossas explicações sobre a encenação reforçando o fato de que a atuação nunca anda sozinha. Os estudiosos não deixam de pontuar que um enquadramento adequado (MARTIN, 2003 [1990]), a adição de efeitos sonoros e músicas (BORDWELL; THOMPSON, 2013) e o trabalho de montagem e edição (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013) podem contribuir para a construção das performances dos intérpretes.

4.1.6 Roteiro e Gêneros Cinematográficos

Em nossa pesquisa, o termo “roteiro” não será empregado para se referir ao gênero textual *per se*, ou seja, ao documento, digital ou impresso, escrito por roteiristas e lido por toda a equipe responsável pela construção de um longa-metragem. Compreenderemos o roteiro, de um modo um pouco mais amplo, como a própria história contada pelos filmes e todos os elementos narrativos que a compõem. O roteiro refere-se aqui, em resumo, às histórias que o cinema conta e a como ele conta essas histórias.

É verdade que a produção cinematográfica mundial foi e ainda é muito plural, dando origem a diversas obras de cunho mais experimental, vanguardista ou *underground* (AUMONT et al, 2012), mas também é verdadeiro que o cinema tradicional, aquele que angaria mais público e sucesso comercial, é essencialmente narrativo, isto é, mobiliza seus materiais expressivos em prol da contação coerente de uma história. Bordwell e Thompson (2013, p. 143) enfatizam esse aspecto cinematográfico ao escreverem que, “quando falamos ‘ir ao cinema’, quase sempre queremos dizer que vamos ver um filme narrativo, um filme que conta uma história”. De fato, quando compramos um ingresso para assistir a um filme, almejamos nos deparar com uma história se desenrolando diante dos nossos olhos, ou seja, esperamos por uma “cadeia de eventos ligados por causa e efeito, ocorrendo no tempo e no espaço” (*Ibidem*, p. 144), e criamos

expectativas que são características da própria forma narrativa: pressupomos que haverá personagens e alguma ação que as envolva umas com as outras, esperamos uma série de acontecimentos que tenham alguma espécie de relação entre si, e é provável que também esperemos que os problemas e conflitos surgidos no curso da ação cheguem a alguma conclusão – que sejam resolvidos ou, pelo menos, que uma nova explicação seja dada. Um espectador já vem preparado para compreender um filme narrativo” (*Ibidem*, p. 144).

Dentre as várias ferramentas, estratégias e elementos narrativos⁴⁸ que constituem a contação de uma história em um filme, destacaremos aqui os seguintes: os personagens, o tempo, o enredo e a quantidade e profundidade das informações.

Os **personagens** são essenciais para a construção e a progressão das histórias contadas pelo cinema, pois são eles quem “criam causas e registram efeitos. No sistema formal do filme, elas [as personagens] fazem com que coisas aconteçam e reagem aos eventos. Suas ações e reações contribuem bastante para nosso envolvimento com o filme” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 149). Pode-se afirmar que o combustível que movimenta a história dos filmes e faz suas engrenagens narrativas girarem são os *desejos* e os *objetivos* almejados pelos personagens, explicam os autores, desejos e objetivos esses que surgem em resposta a situações de desequilíbrio vivenciadas por tais sujeitos mais ou menos fictícios. Na explicação de Jullier e Marie (2009, p. 60),

em geral, este desequilíbrio toma a forma de uma tarefa que exige ser realizada, uma busca que invoca uma conclusão, ou um objeto que provoca a cobiça. Em suma, eis o nosso protagonista munido de um propósito que promete o retorno ao equilíbrio ou sua descoberta: partir, instalar-se, redimir-se, casar-se, morrer em paz, restaurar a liberdade, matar o tirano, roubar dinheiro ou joias. [...] Os outros personagens se posicionam, na verdade, com relação a esse propósito. Alguns vão ajudá-lo a conseguir isso, outros tentarão impedi-lo; e há outros, enfim, aos quais essa agitação será indiferente.

Sejam protagonistas, coadjuvantes ou vilões em relação aos desejos, os personagens fílmicos são constituídos por diversas características físicas e também psicológicas. Bordwell e Thompson (2013, p. 143) exemplificam essas características ao afirmarem que, “junto com um corpo, uma personagem tem *traços*: atitudes, habilidades, hábitos, gostos, impulsos psicológicos e outras qualidades que a tornam distinta. [...]”. Ainda segundo os autores, um personagem pode ser chamado de complexo, tridimensional e bem-desenvolvido quanto mais traços apresentar e quanto mais diversos e até contraditórios eles forem. É importante observar e analisar essas particularidades de personalidade de um personagem, pois elas

⁴⁸ Vale ressaltar que a narração não é um elemento expressivo que pertence exclusivamente ao cinema. Como lembram Aumont et al. (2012, p. 96), “o narrativo é extra-cinematográfico, pois se refere tanto ao teatro, ao romance quanto simplesmente à conversa cotidiana [...]”. Nota-se, assim, que mobilizar o cinema em sala de aula é um caminho que também poderia nos levar a estudar a tipologia textual narrativa como um todo, sendo que tal tipologia é, com efeito, um conteúdo caracteristicamente abordado em aulas de língua portuguesa.

podem nos revelar muito sobre o andamento da história e até mesmo funcionar como elementos causais de ações do enredo, concluem.

Para além de aludir às demarcações cronológicas e responder ao quando a história se passa, o **tempo**, em um roteiro, faz referência também à ordem de apresentação dos acontecimentos dentro de um filme, uma ordem que pode ou não ser cronologicamente linear. Aumont et al. (2012, p. 116) apontam que, “por motivos de enigma, suspense ou interesse dramático”, a ordem dos fatos “também é feita de anúncios, de lembranças, de correspondências, de deslocamentos, de saltos que fazem da narrativa, acima de seu desenvolvimento, uma rede significativa, um tecido de fios entrecruzados em que um elemento narrativo pode pertencer a muitos circuitos” (*Ibidem*, p. 108). Os *flashbacks* e os *flashforwards* são duas das principais ferramentas narrativas empregadas com o objetivo de “brincar” com a temporalidade dos acontecimentos em um filme.

O *flashback* é o movimento que se faz do presente para o passado, ou seja, ocorre quando se menciona, “na narrativa, um acontecimento anterior na diegese” (AUMONT et al., 2012, p. 116). É, “normalmente, causado por um incidente que leve uma personagem a relembrar um evento no passado” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 156). O *flashforward*, por sua vez, é “o movimento do presente para o futuro e, então, de volta para o presente” (*Ibidem*, p. 154). Pode funcionar como uma antecipação de acontecimentos futuros, apresentando-se como “qualquer tipo de anúncio ou indício que permita que o espectador se adiante ao desenvolvimento da narrativa para imaginar um desenvolvimento diegético futuro” (AUMONT et al., 2012, p. 117).

Concordamos com a afirmação de Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 45) de que o **enredo** “trata da causalidade – como um evento ou ação leva a outro”. Com efeito, uma boa história é composta por um jogo de causas e consequências que conectam os episódios vivenciados pelos personagens (BORDWELL; THOMPSON, 2013), e a **narração** é o processo responsável por apresentar tais motivações e efeitos aos espectadores, distribuindo essas informações ao longo do filme (BORDWELL; THOMPSON, 2013) (*Ibidem*). Estamos a compreender o enredo, em suma, como as ações mostradas em tela e o modo como elas se encadeiam ao longo da história. Sobre esse encadeamento de acontecimentos, parece-nos interessante as colocações de Jullier e Marie (2009). Os autores definem o enredo como o ato de “selecionar algumas peripécias de preferência a outras, depois as mostrar em certa ordem

e em certo grau de clareza, eventualmente inscrevendo-as em certo quadro de apresentação, mas com certeza propondo ao público um posicionamento **ético e estético**” (*Ibidem*, p. 60, grifo nosso). Supomos que a Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]) a respeito dos meios expressivos da linguagem cinematográfica e um Enquadramento Crítico (*Ibidem*) desses elementos e do enredo do filme como um todo poderiam auxiliar o espectador a perceber e analisar esses posicionamentos éticos e estéticos propostos pelas obras cinematográficas.

Os eventos apresentados pelo enredo e pela narração são comumente organizados, ao longo do filme, em três etapas ou estágios de desenvolvimento: os famosos três atos. Como explicam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013), a estrutura narrativa clássica dos três atos foi identificada pelo roteirista norte-americano Syd Field e difundida, por força da repetição, pela indústria hollywoodiana.

Usualmente denominado como **apresentação**, o ato 1 de um longa-metragem corresponde ao primeiro quarto do enredo (BORDWELL; THOMPSON, 2013; EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). Trata-se, segundo os termos da tipologia textual narrativa, da introdução, momento em que “o filme começa nos contando sobre as personagens e suas situações antes de qualquer ação importante ocorrer” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 162). O ato 1 é importante porque nos apresenta pela primeira vez os personagens, espaços, tempos, desequilíbrios e desejos que movimentarão o enredo, contextualizando-nos, assim, a respeito dos principais elementos narrativos da história. Levando em consideração que um enredo envolve, geralmente, a passagem de um personagem de um estado a outro, é interessante observar bem o começo da história e depois compará-lo com o final, percebendo como se deu essa transformação vivenciada pelos heróis e heroínas.

O ato 2, também chamado de **confrontação**, abrange a maior parte do filme, aproximadamente dois quartos de sua duração (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). É o momento em que um conflito surge, isto é, um empecilho se põe entre o personagem e seu objetivo (BORDWELL; THOMPSON, 2013). O(a) protagonista e seus coadjuvantes deverão, então, vencer esse antiprograma que freia o avanço da história (AUMONT et al, 2012), enfrentando e superando “uma sequência de etapas-paradas que nos leva da colocação do enigma à sua solução por meio de pistas falsas, engodos, suspensões,

revelações, desvios e omissões” (*Ibidem*, p. 126). O ato 2 é, resumidamente, a etapa em que há o desenvolvimento da história e os personagens dão os pequenos passos em direção ao encerramento do enredo.

O ato 3 ou **resolução** corresponde ao quarto final do filme (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013). É a etapa em que o espectador se depara com o clímax da história, o momento em que o problema a ser enfrentado atinge seu maior ponto de tensão e suspense, assistindo também à superação e à resolução de tal desequilíbrio (BORDWELL; THOMPSON, 2013). O ato 3 corresponde, assim, ao final da história, e o final teria “como objetivo satisfazer ou frustrar as expectativas incitadas pelo filme como um todo. O final pode também ativar a memória, indicando ao espectador que revise os eventos anteriores, possivelmente, considerando-os por outro prisma” (*Ibidem*, p. 144). Geralmente, em um filme mais tradicional, “a resolução formal coincide com uma satisfação emocional” (*Ibidem*, p. 165), isto é, os personagens alcançam um novo equilíbrio em suas vidas, aparam todas as “pontas soltas” e conquistam seu “final feliz”, mas há muitas obras que optam por uma resolução *anticlimática* em que “o final se mantém relativamente aberto. Ou seja, o enredo nos deixa incertos das consequências finais dos eventos da história” (*Ibidem*, p. 165).

A **quantidade de informação** ofertada ao público ao longo da história é um componente narrativo que pode ser regulado pelo enredo a fim de que diferentes efeitos de sentido sejam construídos. Conforme resumem Bordwell e Thompson (2013, p. 168), a quantidade de informações responde às perguntas “*quem sabe o que e quando?*”, ou seja, refere-se a quais informações são mostradas aos personagens da história e também ao espectador, quais delas são deliberadamente ocultadas deles e em que momento do enredo tais informações serão – ou não – reveladas. Essa “divulgação cuidadosa de informações da história em vários pontos” (*Ibidem*, p. 165) constitui o que Jullier e Marie (2009) denominam de *distribuição de saber* e Bordwell e Thompson (2013) de *hierarquia de conhecimento*. Sobre essa hierarquia, os autores explicam: “o alcance do enredo com relação às informações da história cria uma *hierarquia de conhecimento*. Em determinado momento, podemos perguntar se o público sabe mais, menos ou o mesmo que as personagens sabem” (*Ibidem*, p. 167-168). Essa distribuição de informações do enredo pode se dar de uma forma mais irrestrita ou restrita.

De acordo com Bordwell; Thompson (2013, p. 166), a quantidade de informação é **irrestrita** quando “sabemos mais, vemos e ouvimos mais do que qualquer outra personagem pode fazê-lo. Esse tipo de narração extremamente informativa é comumente chamada de *narração onisciente*”. A narração **restrita** ocorre, ao contrário, quando o público sabe apenas o que um personagem sabe, limitando-se a ver ou a ouvir somente aquilo que o herói ou heroína é capaz de também ver e ouvir. Essas duas modalidades de distribuição de informações não são excludentes e podem coexistir dentro do sistema narrativo de um filme. Como explicam os estudiosos (*Ibidem*, p. 167), “a narração restrita e a irrestrita não são categorias intransponíveis, mas sim duas extremidades de um mesmo caminho; o alcance é uma questão de grau”. O que deve ser destacado são “os efeitos poderosos que a narração pode conseguir pela manipulação do alcance das informações da história” (*Ibidem*, p. 168). Uma narração restrita que oculta do espectador causas e consequências pode, por exemplo, gerar efeitos de suspense, expectativa, incerteza ou surpresa, como em filmes de detetive, mistério ou de terror, nos quais, geralmente, os elementos causais dos crimes ou dos eventos sobrenaturais são ocultados com o objetivo de que os espectadores cultivem curiosidade em relação aos episódios.

A **profundidade das informações** relaciona-se diretamente com outro elemento expressivo já mencionado anteriormente por nós: a objetividade e a subjetividade da câmera. Essa ferramenta narrativa refere-se, assim, “à profundidade com que o enredo penetra no estado psicológico das personagens” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 169), respondendo ao questionamento: “quão profundamente eu conheço as percepções, os sentimentos e os pensamentos das personagens?” (*Ibidem*, p. 176). Segundo os autores, se um filme se limita a representar o comportamento exterior de um herói ou heroína, tem-se uma profundidade de informação **objetiva**; se, ao contrário, a representação mergulha na interioridade de uma personagem, ocorre então uma profundidade de informação **subjetiva**. O espectador pode experimentar essa profundidade subjetiva de duas formas: por meio de uma *subjetividade perceptiva*, quando vê e/ou ouve pelos olhos e pelos ouvidos dos personagens – é o caso da câmera em primeira pessoa, por exemplo, já descrita por nós antes – ou então por meio de uma *subjetividade mental*, quando adentra a mente dos personagens e é capaz de ver e ouvir suas memórias, imagens, fantasias, alucinações, sonhos e pensamentos internos (*Ibidem*).

É necessário destacar que a profundidade de informação subjetiva é construída por meio do uso de alguns materiais cinematográficos específicos. Bordwell e Thompson (2013, p. 169-170) ilustram que “se uma personagem está bêbada, drogada ou desorientada, a narração pode representar esses estados perceptivos através de câmera lenta, imagem desfocada ou som distorcido. Qualidades estilísticas similares podem sugerir um sonho ou alucinação”. De fato, já havíamos previamente pontuado que uma baixa profundidade de campo, uma câmera trêmula ou um enquadramento mais inclinado são elementos estéticos que podem servir ao propósito de emular o estado psicológico de um personagem, construindo, assim, a impressão de uma câmera subjetiva que ocupa o lugar dos olhos, dos ouvidos e, mais profundamente, da mente de um personagem.

Bordwell e Thompson (2013, p.) descrevem que, “assim como existe um espectro entre a narração restrita e irrestrita, existe uma continuidade entre objetividade e subjetividade”, ou seja, as duas possibilidades coexistem dentro de um mesmo filme. O essencial é, mais uma vez, interpretar os efeitos de sentido que essas estratégias narrativas podem gerar sobre o público. Se “mergulhar nas profundidades da subjetividade mental pode aumentar nossa simpatia por uma personagem e pode nos dar pistas para expectativas estáveis sobre o que as personagens farão mais tarde ou estão fazendo”, a objetividade, ao contrário, “pode ser uma maneira eficiente de ocultar informações” (*Ibidem*, p. 171-172), já que nunca realmente sabemos o que um personagem sabe ou pensa.

Notam-se as várias ferramentas narrativas que um(a) cineasta pode mobilizar a fim de contar uma história por meio de uma obra audiovisual. Vale destacar ainda que essas histórias contadas pelo cinema podem ser influenciadas por outro elemento interessante: os gêneros cinematográficos.

Resumidamente, pode-se afirmar que os **gêneros cinematográficos** são categorias nas quais são agrupados filmes que apresentam determinadas características em comum. Como apontam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 84), “observar um gênero significa olhar para o modo como os textos [fílmicos] se classificam em tipos ou classes e para a importância que isso tem para os cineastas e para o público”. Ficção científica, comédia e suspense seriam exemplos clássicos de gêneros cinematográficos, enquanto filmes de invasão alienígena, comédias românticas e suspenses políticos seriam, respectivamente, subgêneros, ou seja, subconjuntos que se inserem dentro de gêneros mais abrangentes,

gêneros que, aliás, podem ser específicos ao cinema ou então derivados da literatura. Pensar os filmes com base em seus gêneros é benéfico a um(a) cineasta, uma vez que ele pode gerar determinados efeitos de sentido e agradar ou surpreender seu público ao obedecer ou transgredir os limites das classificações; com relação aos estúdios produtores e aos espectadores, os gêneros seriam ainda mais úteis, pois são rótulos comerciais que guiam e facilitam as práticas de *marketing* e de consumo dos produtos audiovisuais (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

Embora alguns autores postulem que “não existe nenhuma regra para saber se um filme pertence a determinado gênero” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 65), seria correto afirmar que há sim certas convenções e elementos cristalizados pelo tempo que, se não condenam as obras a pertencerem para sempre a um mesmo rótulo, pelo menos possibilitam sua classificação em determinados grupos de filmes com semelhanças específicas, sejam essas semelhanças **estéticas** ou **narrativas**, duas categorias que, de fato, podem nos auxiliar a pensar em agrupamentos para os longas-metragens.

Estamos a compreender a estética como as características plásticas de um filme, seus códigos de estilo, especialmente sua *mise-en-scène*, mas os tipos de enquadramento, montagem, movimentos de câmera e músicas também se encaixam nessa categoria. O aspecto estético dos gêneros é fundamental para a sua categorização, pois se não levarmos em consideração esses elementos, corremos o risco de analisar os filmes de forma *acinematográfica*, isto é, dispensando o estudo dos meios expressivos específicos que caracterizam a linguagem do cinema (STAM, 2011). Já havíamos pontuado anteriormente, por exemplo, como o plano médio é uma escolha plástica comum em filmes do gênero musical, já que permite que a coreografia dos atores seja valorizada em tela. Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 85) ilustram outras dessas facetas estéticas, escrevendo que os gêneros são

um conjunto de características estilísticas reconhecíveis de forma instantânea. [Eles] evocam um repertório bastante limitado de ideias: um ambiente físico, locações típicas, o visual das personagens, objetos significativos e assim por diante. Apenas nomear um gênero evoca uma determinada gama de características superficiais pertencentes a essa família de filmes.

Para além dos aspectos estéticos, a categoria narrativa também importa para a classificação dos filmes, isso porque

o gênero também é uma categoria narrativa que carrega características estruturais distintas, certos tipos de história, variedades de relacionamento de personagens e padrões típicos de desenvolvimento de personagem. Quando reconhecemos o gênero, antecipamos o fato de estarmos sendo levados a um tipo específico de viagem. Este clima de expectativa permite certas experiências, mas não outras - *algumas* coisas podem acontecer, *outras* não (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 85).

Jullier e Marie (2009, p. 66) apontam que os aspectos narrativos seriam mais proeminentes do que os estéticos quando é preciso classificar os filmes em gêneros, pois “fantasia, ficção científica, romance, faroeste, *kung-fu*, policial, espionagem, por exemplo, baseiam-se no contexto histórico ou nas peripécias da história e não na maneira como são mostrados”. O curioso é que os autores terminam sua explicação escrevendo que, “não obstante, o estilo importa [...]” (*Ibidem*, p. 66), já que um mesmo mote narrativo – pessoas com superpoderes, no exemplo dos teóricos – poderia ter abordagens estéticas diferentes: um estilo mais contemplativo, com uma montagem mais lenta, ou então um estilo mais recreativo, com uma montagem mais dinâmica. Essa seria, na verdade, uma discussão analítica interessante de ser engendrada em sala de aula, como também já havíamos mencionado e sugerido antes: quais elementos realmente categorizam um filme nesse ou naquele gênero, quais são seus limites estéticos e/ou narrativos? Por quê? Até que ponto é possível apostar na estabilidade deste ou daquele gênero de filme?

A tentativa de estabelecimento desses limites é, inclusive, uma das críticas que se faz ao rótulo dos gêneros cinematográficos. Stam (2011, p. 149) resume alguns dos problemas que atravessam o trabalho de categorização dos filmes em gêneros:

Em primeiro lugar, há a questão da *extensão*. Alguns rótulos genéricos, como a comédia, são por demais amplos para serem utilizados, ao passo que outros, como, por exemplo, “filmes biográficos sobre Sigmund Freud” ou “filmes-catástrofe de terremotos”, são excessivamente restritos. Em segundo lugar, está o risco de *normativismo*, de ter-se uma ideia preconcebida do que um filme de determinado gênero deveria fazer, em lugar de perceber o gênero simplesmente como um trampolim para a criatividade e a inovação. Em terceiro lugar, imagina-se por vezes que o gênero seja *monolítico*, como se os filmes pertencessem exclusivamente a um único gênero.

Assim, em um esforço de tentar contornar esses traços negativos inerentes a esse tipo de classificação, alguns autores propõem que encaremos os gêneros enquanto práticas sociais, ou seja, rótulos que são criados e remodelados conforme as características de determinada época história, país, esferas socioculturais e grupos de fãs (JULLIER; MARIE, 2009). De fato, abordar os gêneros cinematográficos sob essa perspectiva seria mais interessante e um modo mais alinhado à pedagogia dos (multi)letramentos críticos, uma pedagogia que preza pela inserção dos textos e sujeitos em seus contextos sócio-históricos. Conceber os gêneros como práticas sociais seria uma maneira de refletir e nos questionar, por exemplo, sobre as possíveis representações estereotipadas que alguns gêneros fazem de determinados grupos sociais e quais valores e ideologias acabam por, conseqüentemente, propagar e imbuir nos espectadores (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013).

Uma outra crítica aos gêneros apresentada por Stam (2011) se relaciona com uma complicação já descrita por nós: o imperialismo midiático norte-americano que influencia o olhar do público com relação à produção cinematográfica de outros países. Segundo o teórico, “uma parcela considerável da crítica genérica padece de *Hollywood-centrismo*, um provincianismo que leva os analistas a, por exemplo, restringir sua atenção ao musical hollywoodiano, desprezando a chanchada brasileira, o musical de Bombaim (Bollywood) [...]” (STAM, 2011, p. 150). Percebe-se que discutir o estatuto dos gêneros pode ser um caminho para que possamos ampliar reflexões a respeito do próprio cinema nacional, uma das intenções de nossa pesquisa. Elencar os gêneros como tópico de debate poderia ser uma maneira de expandirmos nosso olhar e nosso repertório com relação à produção cinematográfica brasileira, despindo-nos de certas pré-concepções negativas e compreendendo a pluralidade do cinema brasileiro que, para além das já tão conhecidas comédias, que têm sim grande valor cultural, também explora muito bem outros gêneros como o terror/suspense (*O Lobo Atrás da Porta*, 2013; *As Boas Maneiras*; 2017; *O Animal Cordial*, 2017 etc.) e a ficção científica (*O Homem do Futuro*, 2011; *Uma História de Amor e Fúria*, 2013; *Divino Amor*, 2019 etc.).

No fim, concordamos que

talvez a forma mais proveitosa de utilizar o gênero seja entendê-lo como um conjunto de recursos discursivos, uma ponte para a criatividade, através da qual um diretor pode elevar um gênero “baixo”, vulgarizar um gênero “nobre”, revigorar um gênero exaurido, instilar um novo conteúdo

progressista em um gênero conservador ou parodiar um gênero que mereça ser ridicularizado. Deslocamo-nos, desse modo, do campo da taxonomia estática para o das operações ativas e transformadoras (STAM, 2011, p. 151).

4.1.7 A linguagem cinematográfica sob uma perspectiva crítica e discursiva

Nas subseções antecedentes, pode-se perceber que não deixamos de pontuar como algumas das matérias expressivas do cinema são atravessadas por determinados aspectos ideológicos. Mencionamos a não neutralidade dos pontos de vista assumidos pelos enquadramentos, os contornos políticos que uma edição de continuidade e o ritmo de montagem podem apresentar e os valores sociais e contextos históricos de produção-recepção que são refletidos e refratados pelos gêneros cinematográficos. Ao destacarmos essas informações, nosso objetivo é sublinhar que estamos a compreender os filmes e seus meios expressivos enquanto **discursos**. Abordar a linguagem cinematográfica sob uma perspectiva discursiva significa entender que “o cinema é um produto cultural. Ele não cresce, é construído. A câmera pode reproduzir a aparência dos objetos reais, mas o filme é uma construção artificial, um ‘texto’, um corpo de discurso (palavras e imagens) com base em princípios gerados pela história e por convenções” (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 70). Se pretendemos *enquadrar criticamente* (CAZDEN et al., 2021 [1996]) a linguagem cinematográfica, é essencial adotarmos esse posicionamento discursivo em relação ao cinema.

Afirmar que os filmes são discursos é, em primeiro lugar, reiterar algo já explicado por nós: um longa-metragem não é reprodução mecânica do real, mas uma representação que nasce a partir do trabalho e das escolhas estéticas e comunicativas realizadas e controladas por uma *fonte produtora* (XAVIER, 2017). Se é fruto de escolhas humanas e de um trabalho de enunciação, isto é, de um trabalho que envolve tanto um *enunciador* que produz significados como um *leitor-espectador* que os recebe (AUMONT et al, 2012), um filme nunca poderá, de fato, reproduzir diretamente a realidade e ser “neutro”, pois estará sempre embebido das intencionalidades que movem esse enunciador, bem como o tratamento fílmico possibilitado pela linguagem cinematográfica deverá mediar esse contato entre interlocutores, servindo aos objetivos comunicativos da fonte produtora. Por esses motivos é

importante uma formação estética que permita que “o espectador mantenha um certo recuo, que não acredite na realidade material e objetiva do que aparece na tela, que saiba conscientemente que está diante de uma imagem, um reflexo, uma representação (MARTIN, 2003 [1990], p. 29) que deverá ser analisada criticamente.

O cinema é discurso também porque todos os filmes são produzidos em determinado tempo e em um determinado lugar, isto é, todos estão inseridos em certos contextos sócio-históricos de produção e recepção, refletindo os aspectos sociais de tais condições históricas. Xavier (2017, p. 5) destaca concepções semelhantes ao afirmar que, “dependendo de condições de tempo e lugar, o trabalho artístico, subjetivo, está inserido em uma determinada cultura, que define certos recursos, certa sensibilidade e certas formas particulares de representação”. Esses recursos, sensibilidades e particularidades condicionados pelas culturas correspondem, poderíamos pontuar, às ideologias, ou seja, a esse “corpo sistemático de ideias, atitudes, valores e percepções, [...] visões [...], posições e dogmas de um grupo social, [corpo de ideias que] é visível e invisível, [...] é universal e tem impacto sobre todos os aspectos da existência humana (EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, p. 97). Para os autores, os filmes, enquanto veículos de transmissão de conhecimento, carregam e podem propagar, de forma mais ou menos explícita, essas ideologias, por isso a necessidade de uma leitura historicamente localizada das obras cinematográficas, para que possamos verificar e então questionar esses arcabouços de valores sociais que atuam através das obras, percebendo a que propósitos políticos eles servem. Aumont et al. (2012, p. 94), aliás, escrevem que, “no cinema, não é apenas o conteúdo que é político: o próprio dispositivo cinematográfico também o é, em parte”, o que reforça a importância de uma abordagem discursiva sobre todos os aspectos cinematográficos, uma abordagem que nos faça refletir, por exemplo, em relação a

quais temas (e estilos) são considerados proibidos, ao papel da economia em determinar quem fará e distribuirá os filmes, a convenções raciais que determinam quem neles pode atuar, a diferenciais de poder na distribuição, que permitem que, em alguns países, certos filmes sejam *realizados* porém nunca venham a ser *exibidos*, em razão do rígido controle exercido por Hollywood sobre os circuitos de exibição (STAM, 2011, p. 222).

Compreender o cinema enquanto discurso propagador de ideologias pode nos levar a interrogar as próprias nomenclaturas *folclóricas e nacionalistas* (JULLIER; MARIE, 2009)

– plano americano, ângulo holandês etc. – que usamos para denominar certos elementos da linguagem cinematográfica, abrindo nossos olhos, mais uma vez, para aquele colonialismo cultural e imperialismo midiático a que fomos sujeitados enquanto país tido como de Terceiro Mundo.

Em síntese: “o desejo cinematográfico não é apenas intrapsíquico, é também social e ideológico” (STAM, 2011, p. 256), e todo filme “é também enunciado, um ato de interlocução contextualizada entre produtores e receptores socialmente localizados. Não basta dizer que a arte é construída. Temos de perguntar: Construída para quem e em conjunção com quais ideologias e discursos?” (*Ibidem*, p. 305). Esses são questionamentos que uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos recomendaria para o desenvolvimento de um aluno-sujeito mais reflexivo.

Considerar os filmes enquanto discursos socialmente localizados pode nos levar a atestar a existência de outro aspecto discursivo que uma leitura crítica nos ajudaria a desvendar: a intertextualidade inerente ao cinema e ao funcionamento da esfera de produção artística de modo geral. Como muito bem apontam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 69-71), “os filmes não são criados no vácuo. Eles surgem de uma tradição cinematográfica [...]”, isto é, “todos os filmes se inserem em uma herança cultural compartilhada e surgem de uma rede de formas expressivas e de materiais já existentes”, referenciando, citando, parodiando ou homenageando, de algum modo, essa herança cinematográfica, respondendo dialogicamente a ela de forma mais ou menos direta. A intertextualidade, assim, refere-se às relações que um filme mantém com outras obras artísticas, sejam elas cinematográficas ou não, aos diálogos que ele estabelece com o que foi produzido antes dele e também com os significados que serão construídos a partir dele. Como reforçam Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 70),

também o cinema é dialógico⁴⁹. Qualquer filme traz referências (mesmo que de forma indireta) a outros filmes e é, ao mesmo tempo, uma resposta a eles. Além disso, o significado que um filme em particular tem para um público é determinado por sua relação com o contexto. Lemos um filme pela semelhança dele com outros filmes e pelas associações (conscientes

⁴⁹ Ao mobilizarem o termo “dialógico”, pode-se afirmar que os autores da citação fazem referência às concepções bakhtinianas de *diálogo* e *dialogismo* (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]). Stam (2011), inclusive, defende que as teorias discursivas de Bakhtin seriam essenciais para a realização de uma análise fílmica mais social, cultural e ideológica.

ou não) que fazemos. [...] Em um sentido bem real, textos têm vida própria, possibilitando, inspirando e gerando outros. Filmes geram filmes.

Uma Prática Situada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) que leve os estudantes a Experienciar o conhecido e, então, o novo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), pode se constituir como um caminho para que essa intertextualidade seja não apenas percebida ao longo da leitura de um filme, mas interpretada e analisada enquanto elemento expressivo que também gera efeitos de sentido: que mensagens uma obra pretendeu transmitir ao citar e referenciar outro texto? Em um momento social em que o grande fluxo de informações e o efeito bolha dos algoritmos propiciado pela conexão em rede parecem dificultar a percepção dos “nós” que amarram um discurso ao outro, observar a intertextualidade em funcionamento no cinema é, em nossa perspectiva, uma maneira de valorizar o legado cinematográfico deixado pela História, fazendo com que os sujeitos-alunos angariem um repertório cultural que é muito valioso para o seu desenvolvimento enquanto leitores críticos.

5. METODOLOGIA

5.1. Uma LA Indisciplinar

Se, atualmente, precisássemos definir de forma breve a Linguística Aplicada, doravante LA, poderíamos registrar que se trata de um campo de investigação e construção de conhecimento cujo principal foco é tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006, p. 14), ou seja, “a pesquisa em linguística aplicada [...] não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade” por meio da análise, identificação e descrição de referências teóricas e fenômenos da língua(gem) (PAIVA, 2019, p. 8). Reconhecemos, entretanto, que sob essas definições sintéticas existe toda uma multifacetada gama de aspectos que fundamentariam e perpassariam o que se pode hoje denominar como uma agenda indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009) da LA.

“Indisciplinar” é uma denominação que pretende apontar para as transformações pelas quais a LA passou ao longo dos anos, atualizar algumas de suas características e questões de interesse e indicar a complexidade da área, retratando as qualidades e anseios que deveriam movimentá-la enquanto espaço de estudo atual. Em uma tentativa de concatenar e mesclar as ponderações teóricas realizadas por Moita Lopes (1996, 2006, 2009), poderíamos afirmar que uma LA indisciplinar é um campo de investigação que se insere no bojo das ciências sociais e objetiva responder às novas e palpitantes problemáticas de uso da linguagem que integram as vidas sociais de hoje, mas que o faz de maneira questionadora, ousando “pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados [...]” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), aventurando-se a reinterpretar práticas de linguagem contemporâneas – incluídas aí as práticas de produção de conhecimento acadêmico – a partir de novas formulações e movimentos teórico-metodológicos que levam em consideração os aspectos socioculturais que perpassam os objetos de estudo da área, aspectos que, muitas das vezes, foram negligenciados por um modo mais rígido e tradicional de fazer pesquisa.

Com efeito, uma das características centrais da LA indisciplinar é justamente o fato de adotar como base de investigação uma concepção sociocultural e sociodiscursiva de língua(gem). Isso significa dizer que a LA que descrevemos aqui pretende analisar a

língua(gem) em uso, socialmente situada, compreendendo que os sentidos dos textos se constroem na e pela interação, estudando os fenômenos que se propõe a estudar sem nunca apagar as nuances culturais, históricas e ideológicas que os atravessam e os moldam. Aliás, é notável que tais nuances perpassem não só os fenômenos como também os indivíduos ali inseridos, e a LA indisciplinar também está especialmente preocupada em assumir – e não esconder, como muito se fez antes em nome de uma ciência supostamente imparcial e objetiva – esses sujeitos sociais e o caráter movediço, heterogêneo e histórico de suas múltiplas identidades, levando em consideração os entrelaçamentos culturais e de poder nos quais seus corpos estão contextualizados. Moita Lopes (2006) enfatiza essa ideia ao escrever que “[...] visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo” (2006, p. 103).

Evidenciar as inscrições socioculturais e históricas dos participantes das práticas de uso da linguagem é ainda uma maneira de a LA repensar quais são seus sujeitos de pesquisa, movimento indicado como necessário por Moita Lopes (2006). Tal movimento permite que essa LA indisciplinar cultive outra de suas principais características: uma sensibilidade para com os indivíduos e vozes socialmente periféricas e subalternas, *vozes do Sul*, como assinala Moita Lopes (2006) na esteira de Boaventura de Sousa Santos (2009); uma expressão que aponta para relações geopolíticas desiguais – entre o Norte e o Sul globais, Ocidente e Oriente, países desenvolvidos e subdesenvolvidos –, mas que serve também como metáfora para indicar qualquer prática, saber e/ou sujeito cujas configurações identitárias – incluídas aí identidades de gênero, sexualidade, classe social e étnico-racial, por exemplo – encontram-se marginalizadas por uma dominação epistemológica colonial/imperialista, ou seja, por uma complexa trama de relações de poder que privilegia um modo único e tradicional de ser, de viver e de construir conhecimento em detrimento de outros.

De fato, uma LA que se pretende contemporânea e indisciplinar deve acolher esses discursos que são “questionadores da lógica ocidentalista” (MOITA LOPES, 2006, p. 88), abraçando esses sujeitos antes oprimidos/apagados por práticas acadêmicas tradicionais e hegemônicas “não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo” (MOITA LOPES, 2009, p. 21). Assim, “ao

tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem (*sic*)” (MOITA LOPES, 2009, p. 21), ao se tornar sensível às contribuições epistemológicas dessas vozes do Sul, a LA indisciplinar desvela ainda sua faceta ética, estabelecendo-se como um campo político de investigação, um “lugar de ensaio da esperança” (MOITA LOPES, 2006, p. 104) na medida em que possui a preocupação de construir conhecimento a partir de princípios éticos que combatem o sofrimento humano, propondo-se a encontrar alternativas sociais, políticas e epistemológicas (*Ibidem*, p. 104) que nos ajudem a questionar/desmontar hierarquias injustas de poder e a “[re]pensar outras sociabilidades [e possibilidades] para a vida social” (*Ibidem*, p. 104).

Apesar de não se constituir como um movimento teórico-metodológico necessariamente inédito dentro da LA, estando presente no campo desde pelo menos os anos 1980 (MOITA LOPES, 2009), a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade é outra característica muito cara à LA indisciplinar. Moita Lopes (2006) é enfático ao citar que “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), isto é, se pretendemos investigar e responder às novas problemáticas de uso da língua(gem) que o mundo contemporâneo impõe, a LA precisar ir além dos aportes teóricos fornecidos exclusivamente pelas teorias linguísticas/de linguagem, explodindo barreiras entre os campos de conhecimento a fim de se constituir como uma área de pesquisa *mestiça, híbrida e mediadora* (MOITA LOPES, 1996, 2006), que viaja por entre diversas disciplinas que possam ajudá-la a interpretar seus objetos e questões de interesse.

Faz-se necessária certa atenção, entretanto, quando se postula a interdisciplinaridade da LA. Moita Lopes (2006, 2009), por exemplo, já avaliava que o caráter interdisciplinar da LA existia, na maioria dos casos, apenas na teoria, mas não era efetivamente praticado. Pennycook (2006) também formulou críticas a esse respeito:

[...] o trabalho interdisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de linguística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas, ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom

e me pergunto: o que estão comendo? Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Dessa forma, ao examinar as “condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado” (MOITA LOPES, 1996, p. 21) e elencar então os referenciais teóricos a serem mobilizados ao longo de uma investigação, é importante que a LA indisciplinar não se domestique, exercitando a interdisciplinaridade sem que ela se torne algo inerte, engessado, ou uma obrigatoriedade infrutífera.

Uma investigação de natureza interpretativista é outro traço que compõe a LA indisciplinar, traço esse que, pode-se afirmar, abraça e comporta todas as demais propriedades anteriormente elencadas. Distanciando-se de um estudo com inclinações exclusivamente positivistas, muito comum ao campo das Ciências Exatas e Naturais, uma pesquisa de tendência interpretativista é aquela que não pretende formular generalizações e padronizações estáticas sobre os objetos – também estáticos – que analisa, encontrando para eles relações taxativas de causa-consequência em nome de uma ciência pretensamente objetiva e neutra que descola e aparta os indivíduos dos contextos socioculturais nos quais estão inseridos. Ao contrário, é um tipo de investigação que está atenta às complexidades sociais e à diversidade de “significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (MOITA LOPES, 1994, p. 332), acreditando assim que os sentidos e as respostas para as questões que analisa não estão dados e acabados, mas emergem dos e nos processos e relações socioculturais, interpessoais, em consonância com uma visão sociodiscursiva dos fenômenos e também dos sujeitos, como já citado antes. Em suma: se “a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), nada mais coerente do que essas ciências – e a LA contemporânea insere-se nesse campo dos estudos sociais, como também já sublinhamos – realizarem suas análises a partir de uma perspectiva teórico-metodológica interpretativista, já que tal perspectiva é justamente a que melhor abarca essas vicissitudes e aspectos culturais que atravessam as práticas e vidas sociais.

Enfim, descrita a natureza de uma LA indisciplinar⁵⁰ (MOITA LOPES, 2006, 2009), resta-nos indagar: de que maneira a presente pesquisa está alinhada a esse tipo de campo de estudo?

Especificamos anteriormente que uma LA indisciplinar é aquela que pretende interpretar as práticas de uso da língua(gem) nos diversos contextos sociais a partir de uma abordagem mais questionadora, provocativa e política que procura repensar as sociabilidades do mundo contemporâneo de forma socialmente situada e responsável, abrindo espaço para as vozes, identidades e conhecimentos marginalizados pelas estruturas de poder, reconhecendo-os como potências epistemológicas. Acreditamos que os objetivos desta pesquisa atendem a essas características porque estudamos uma prática de uso da língua(gem) muito cara à LA – *a prática de ensino-aprendizagem de língua materna no contexto escolar* – levando em consideração não só uma visão mais crítica, abrangente e transformadora dos processos educacionais – a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e dos Letramentos Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) –, mas também as possibilidades pedagógicas de um objeto multissemiótico e multicultural – *o cinema brasileiro* – que se constitui como um sistema de signos muito rico, mas simbólico e economicamente periférico, uma vez que deveria ser mais reconhecido e (re)lembrado, especialmente pela própria sociedade brasileira. Dessa forma, nossa investigação desvela seu caráter provocativo e político na medida em que procura justamente pôr luz sobre e abrir mais espaço para um desses cinemas do Terceiro Mundo, “uma voz do Sul” – nós diríamos como empréstimo –, escancarando e questionando as relações hegemônicas de poder que empurram a filmografia brasileira para as margens de nossas referências culturais.

Assim como na LA indisciplinar, uma concepção sociocultural e sociodiscursiva de língua(gem) também rege todo o nosso estudo, perpassando não só nosso entendimento sobre a língua(gem), mas também nossa compreensão do que são *a) os letramentos*: práticas de leitura e escrita que são múltiplas porque socialmente situadas e cujos significados são construídos na/pela interação de sujeitos históricos, ideológicos e culturais, conforme sustentado por Street (2014); do que são *b) as práticas de ensino-aprendizagem de língua*

⁵⁰ Vale mencionar que a LA chamada de indisciplinar por Moita Lopes (2006, 2009) foi intitulada como transgressora por Pennycook (2006), denominação que marca de forma ainda mais incisiva o caráter vivaz e transformador que a LA deveria assumir enquanto disciplina que objetiva se adequar às demandas e problemáticas de estudo impostas pelas novas e desafiantes configurações sociais da atualidade.

materna, afinal escolhemos trabalhar com e defender pedagogias – a dos Multiletramentos e dos Letramentos Críticos – cujos princípios e metodologias levam em consideração a língua(gem) viva, isto é, os discursos em circulação na vida social e seus sentidos múltiplos e contextualizados; e até mesmo do que é *c) o cinema*, compreendido aqui também de forma socialmente situada, uma arte que envolve práticas e objetos que estão inseridos na(s) cultura(s) e assim refletem os valores de seus contextos de produção e recepção, estando inseridos em complexas estruturas de poder cultural e econômico, em âmbito local e/ou global, como bem podemos observar ao analisarmos a história do cinema brasileiro.

A interdisciplinaridade/transdisciplinaridade da LA indisciplinar também é exercitada por nossa pesquisa uma vez que ultrapassamos os limites disciplinares das teorias linguísticas e das teorias da educação e, atraídos pelos *pratos aromáticos* (PENNYCOOK, 2006) de outros campos de estudo, recorreremos a aportes teóricos complementares que nos ajudam a dar conta de nossos objetivos de investigação. Dessa forma, teorias do cinema forneceram ricas contribuições para que pudéssemos construir nossas análises de maneira mais crítica.

Finalmente, amarrando todos os outros quesitos, pode-se afirmar que uma concepção interpretativista de pesquisa também atravessa nosso estudo, afinal, como uma perspectiva sociodiscursiva de língua(gem) já dá a entender, não analisamos produtos acabados e estanques de suas inscrições históricas e culturais, mas sim práticas e objetos intimamente entrelaçados a complexas tramas de sentido que emergem da/pela interação entre os sujeitos e o mundo social.

5.2. Os métodos de pesquisa

A fim de atingirmos nossos objetivos, o primeiro passo metodológico realizado foi a elaboração de uma pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, “parte essencial de qualquer modalidade de pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 59). Paiva (2019) define a pesquisa bibliográfica como

um tipo [de pesquisa] secundário porque utiliza estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas na *web*, *blogs*, vídeos, bancos de dados,

apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc. Mas ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário (PAIVA, 2019, p. 60).

Levando em consideração nossos objetos de investigação, a revisão de literatura realizada por nós pretendeu abarcar, descrever e relacionar criticamente tópicos como: os letramentos, a Pedagogia dos Multiletramentos e dos Letramentos Críticos; as possíveis relações entre essas pedagogias, o cinema e, especificamente, o cinema brasileiro; definições conceituais do cinema enquanto *arte, indústria e produção cultural* (FABRIS, 2008, p. 119), assim como a exposição dos elementos que constituem a linguagem cinematográfica (signos visuais, sonoros, corporais etc.), considerando como tais componentes podem construir, dentro de um filme, variados efeitos de sentido.

Realizada a revisão de literatura, pode-se afirmar que nossa metodologia central de pesquisa foi a análise documental aplicada de paradigma qualitativo. Levando em conta os pensamentos de Caulley (1981) e Guba e Lincoln (1981), Lüdke e André (1986, p. 38-39) parafraseiam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, uma vez que “os documentos constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Tendo em mente nossos objetivos de pesquisa e nossas questões de interesse – demonstrar as potencialidades do cinema brasileiro para o desenvolvimento dos (multi)letramentos críticos – utilizamos como documento de análise o filme nacional *Cine Holliúdy* (2013).

Por meio de um resgate de elementos de nossa revisão teórica, o caminho analítico empregado por nós buscou, em primeiro lugar, interpretar alguns frames e cenas do filme em questão com base na “gramática” multissemiótica da linguagem cinematográfica. Por intermédio dessas interpretações, agrupadas em nosso capítulo de Análise (Capítulo 6), pretendemos demonstrar como as diferentes semioses e seus efeitos de sentido podem se manifestar em um texto fílmico, oferecendo aos leitores possíveis exemplos de habilidades envolvidas em uma leitura multiletrada. Simultaneamente, e fundamentando-se nessas análises de cenas, ainda discutimos as representações que a narrativa do filme faz a respeito de problemas sociais, como a desigualdade social, e também a respeito de temáticas

relacionadas à multiculturalidade, como a questão da variação linguística, por exemplo, latente no longa-metragem investigado. A partir e ao longo dessas análises, que põem luz sobre a multissemiotividade e a multiculturalidade presentes no filme, realizamos ainda sugestões didáticas que pretendem demonstrar como um trabalho de leitura e interpretação envolvendo o cinema brasileiro pode estar alinhado aos elementos que compõem a agenda da pedagogia dos (multi)letramentos críticos. Em outros termos: valendo-nos de todo o aporte teórico descrito por nós nos capítulos anteriores, especialmente a metalinguagem a respeito dos meios expressivos do cinema, analisamos, no Capítulo 6, aspectos do roteiro, ou seja, a história, e também frames e cenas do longa-metragem a fim de pôr luz sobre a multissemiotividade e a multiculturalidade presentes no filme, investigando como os diferentes elementos da linguagem cinematográfica (enquadramento, montagem, efeitos sonoros etc.) são capazes de gerar efeitos de sentido dentro da obra. Também refletimos sobre as representações que a narrativa faz a respeito de possíveis tópicos que envolvem a diversidade cultural e/ou questões/problemas sociais. A partir e ao longo dessa análise, elaboramos também breves indicações didáticas com o objetivo de evidenciar como um trabalho com o cinema brasileiro em sala de aula pode estar alinhado à agenda de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, permitindo-nos exercitar, para além da multiplicidade de linguagens e culturas, outros de seus componentes pedagógicos, como o pensamento crítico e os quatro gestos pedagógicos ou processos de conhecimento – a Prática Situada ou Experiência, a Instrução Aberta ou Conceitualização, o Enquadramento Crítico ou Análise, a Prática Transformada ou Aplicação (CAZDEN et al., 2021 [1996]; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – englobados pelos processos de *design*.

É importante ressaltarmos que essas indicações didáticas pretendem, de modo geral, favorecer o trabalho com a prática de leitura, interpretação e análise linguística/semiótica, sem incluir um exercício que resulte na construção de uma obra fílmica por parte dos discentes. Vale sublinhar, mais uma vez, que uma perspectiva sociodiscursiva – dialógica, interacional – de língua(gem) conduziu a produção dessas sugestões, bem como uma concepção forte (SOARES, 1999 [1998]) sobre os letramentos e a Pedagogia dos (multi)letramentos críticos. Também tomamos cuidado para não instrumentalizar o uso do cinema dentro das salas de aula, isto é, tentamos não utilizar o cinema apenas como pretexto para ilustrarmos determinados conteúdos tipicamente escolares. Como já havíamos pontuado

em capítulos anteriores, uma abordagem baseada nos (multi)letramentos críticos e em uma análise visual crítica está aqui para justamente nos guiar para um caminho contrário, um caminho que busca destacar discussões sobre os aspectos estéticos e culturais da linguagem cinematográfica, seus efeitos de sentido, compreendendo o cinema em toda a sua complexidade artística.

Justifiquemos, enfim, a seleção de imagens investigadas em nosso capítulo de análise. Escolhemos analisar cenas e frames do filme cujas características estéticas e temáticas nos permitissem abordar e exemplificar o funcionamento do maior número possível de elementos expressivos da linguagem cinematográfica, possibilitando ainda interessantes caminhos para o desenvolvimento de reflexões críticas a respeito de tópicos relacionados à multiculturalidade e a problemas sociais.

5.3. Cine Holliúdy

O filme nacional escolhido como nosso objeto de análise teórica foi *Cine Holliúdy*.

Dirigido por Halder Gomes e lançado em 2013, o longa-metragem é protagonizado por Francisgleydisson, interpretado por Edmilson Filho, um carismático e sonhador dono de uma sala de cinema, que vive no interior do Ceará e tenta lutar para que o advento da TV, na década de 1970, não destrua o interesse geral do público pela magia dos filmes. De fato, a paixão do protagonista pelo cinema é o combustível que faz as engrenagens do enredo girarem: ao longo da história, acompanhamos a viagem que Francisgleydisson, sua mulher Maria das Graças (Graciosa), seu filho Francisgleideson Filho e seu macaquinho de estimação Montanha são obrigados a fazer devido à chegada da TV na cidade em que mantinham seu precário empreendimento cinematográfico. A bordo de Wanderléia, uma veraneio amarela, a família parte então em busca de um novo local onde pudessem estabelecer e apostar mais uma vez em seu cinema de rua intitulado “Cine Holliúdy”. Chegam, enfim, ao longínquo e tedioso município de Pacatuba, habitado pelos mais diversos e caricatos cidadãos. Ali, o protagonista enfrenta alguns empecilhos até que possa estabelecer seu negócio quase falido e assim conquistar a clientela da cidade. Valendo-se de sua esperteza e também da ânsia cinematográfica do público, Francisgleydisson consegue superar todos os desafios. No final, o longa-metragem nos mostra que, em um futuro distante, o personagem

conseguiria alcançar seus objetivos: viver da arte cinematográfica, lançando sua própria rede mundial de exibição de filmes – Francisplex – e alcançando *Hollywood*, onde sua família trabalha envolvida na arte de fazer cinema.

Decidimos investigar o filme *Cine Holliúdy* por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque ele é uma produção metalinguística. Por se tratar de um filme que fala sobre filmes, o longa é repleto de referências a histórias e elementos estéticos clássicos do cinema mundial. São inúmeras as cenas em que o longa-metragem pretende emular, parodiar – e quem sabe homenagear – filmes de artes marciais, de faroeste ou de ficção científica, por exemplo. Dessa forma, por citar esses gêneros e subgêneros cinematográficos e evidenciar suas características estéticas por meio de paródias humorísticas, acreditamos que *Cine Holliúdy* é um filme que possibilita, de maneira mais direta, debates não só sobre os elementos de uma linguagem cinematográfica – o que permite um trabalho com as múltiplas linguagens na escola –, mas ainda sobre o próprio estatuto de tais gêneros cinematográficos e também sobre a história do cinema mundial e brasileiro.

O segundo motivo que justifica a escolha da película como objeto de análise é o fato de o filme se propor a ser o “primeiro filme nacional falado em ‘cearensês’” – tal informação já nos é apresentada nos letreiros que antecedem o início do filme –, o que justifica a presença de legendas, mesmo a obra sendo falada em português. Esse aspecto curioso do filme poderia suscitar instigantes discussões críticas sobre variedade e preconceito linguísticos. Assim, para além de possibilitar um trabalho com a multiplicidade semiótica do cinema, *Cine Holliúdy* é uma obra que também retrata uma temática que envolve a multiplicidade cultural de nosso país, permitindo reflexões que podem levar a uma compreensão ética e respeitosa em relação às diferenças. Além disso, levando em consideração que a variedade linguística é um tópico linguístico-gramatical tradicionalmente trabalhado dentro da disciplina escolar de língua portuguesa, percebe-se que o longa-metragem em questão poderia servir como pontapé inicial para projetos que abrangessem tanto o letramento da letra como o letramento audiovisual.

Alinhada à questão da variedade linguística, está a terceira razão que nos levou a escolher o filme como tema de investigação: o fato de ele ser uma produção nacional que foge do predominante eixo Rio-São Paulo tanto no âmbito da narrativa e da representação, pois retrata cenários e personagens do Nordeste brasileiro, especificamente cearenses, como

também, e o mais importante, no âmbito da produção, pois foi produzido, dirigido e atuado por artistas e subjetividades majoritariamente nordestinos⁵¹. Essa é uma característica do filme que nos chama a atenção, a diversidade cultural que ele refrata e reflete. Nota-se, portanto, que *Cine Holliúdy* é um filme que evidencia muitas questões relacionadas à diversidade cultural e linguística brasileira, o que o torna um objeto de estudo que se ajusta à agenda de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos já que, como pontuado anteriormente em nossas discussões teóricas, questões relacionadas à multiplicidade cultural e identitária são muito caras a essa teoria pedagógica de ensino-aprendizagem de língua(gem).

O quarto motivo que explica a escolha de *Cine Holliúdy* é seu caráter humorístico. Por se tratar de um filme de comédia leve e divertido, que não deixa de lado a qualidade técnica e narrativa, acreditamos que a obra poderia “facilitar” o processo de ensino-aprendizagem na medida em que cativaria de forma mais efetiva e afetiva a atenção e a simpatia dos alunos, assim como cativou o público consumidor na época de seu lançamento, em 2013. O sucesso do filme foi tamanho que o longa ganhou uma continuação em 2019, intitulada *Cine Holliúdy 2: A Chibata Sideral*, e um seriado de televisão, cuja primeira temporada também foi lançada em 2019 pela TV Globo e pelo serviço de *streaming Globoplay*⁵². Aliás, *Cine Holliúdy 2* conquistou um feito, no mínimo, interessante: na semana de sua estreia, em meados de março de 2019, o filme ultrapassou a bilheteria de *Capitã Marvel* no estado do Ceará, terra do diretor e também do ator protagonista do longa-metragem. Levando em consideração que *Capitã Marvel* é um filme que integra uma franquia extremamente popular e lucrativa de *blockbusters*⁵³ de super-heróis norte-americanos e que produções brasileiras não possuem o mesmo suporte mercadológico que obras estrangeiras, é notório o fato de uma comédia nordestina nacional ter ultrapassado o número de

⁵¹ A grande multiplicação de filmes realizados fora dos antes hegemônicos polos de São Paulo e Rio de Janeiro é uma faceta que caracteriza a produção cinematográfica brasileira contemporânea.

⁵² Além de dois longas-metragens e um seriado de TV, vale ressaltar que a “teia” de produtos audiovisuais na qual *Cine Holliúdy* se insere inclui ainda o primogênito curta-metragem *Cine Holliúdy - O Astista Contra o Caba do Mal*. Lançado em 2004 e também dirigido por Halder Gomes, o curta é o que deu origem ao primeiro filme de 2013.

⁵³ *Blockbusters* são filmes de grande sucesso comercial. Caracterizam-se como obras de alto orçamento que apresentam robustas campanhas de *marketing* e ampla distribuição nos cinemas do mundo todo, angariando muito público, e consequentemente, muito lucro.

espectadores do filme dos estúdios Marvel / Disney. A partir desse acontecimento e notícia⁵⁴, poderíamos levantar e debater, inclusive em ambiente escolar, diversas problemáticas e questões que nos parecem essenciais, como as circunstâncias históricas e econômicas que atravessam o relacionamento entre a indústria cinematográfica internacional e nacional – circunstâncias essas que modelam nossas preferências e gostos culturais –, mas também – e especialmente – a poderosa relação identitária que os filmes podem estabelecer com o espectador, como bem desvela e exemplifica o público cearense ao lotar as salas de cinema de *Cine Holliúdy 2*, película que representa sua terra e seu povo, em detrimento de um filme norte-americano.

O quinto motivo que justifica a seleção do longa-metragem é a posição que ele ocupa na linha do tempo da cinematografia brasileira e as circunstâncias históricas que espelha. Pode-se afirmar que *Cine Holliúdy* é um exemplar de filme que representa o **cinema brasileiro contemporâneo** e sua **consolidação industrial e mercadológica** marcada por uma **expansão no número de obras produzidas** (SCHVARZMAN, 2018) e por uma consequente **pluralidade fílmica** caracterizada pela exploração de múltiplas e diferentes narrativas e formas de realização que tornam difícil a “cristalização de uma única ideia sobre o cinema brasileiro” (MIRANDA, p. 9, 2018). É verdade que a “mestiçagem cinematográfica” é, desde o princípio, como aponta Desbois (2016, p. 337), um traço constante do nosso cinema, mas também é fato que essa diversidade se tornou ainda maior entre o final de 1990 (DESBOIS, 2016) e o início dos anos 2000, durante a *Retomada*, expandindo-se ainda mais após 2007, conforme indica Eduardo (2018). Essa diversidade e fortalecimento contemporâneos da indústria representam um ganho e avanço muito grandes para o cinema feito no Brasil, especialmente se levarmos em consideração os empecilhos e as imensas dificuldades que atingiram e derrubaram a atividade cinematográfica brasileira no início da década de 1990. Protagonizado pelo (des)governo de Fernando Collor de Mello, esse foi um período das trevas para quem fazia ou consumia filmes no país (DESBOIS, 2016).

⁵⁴ Para conhecer mais detalhes, é possível acessar as matérias “‘Cine Holliúdy 2’ bate ‘Capitã Marvel’ em seu fim de semana de estreia nos cinemas do Ceará”: <<https://f5.folha.uol.com.br/cinema-e-series/2019/03/cine-holliudy-2-bate-capita-marvel-em-seu-fim-de-semana-de-estreia-nos-cinemas-do-ceara.shtml>>. Acesso: em 21 mar. 2023 ou “Comédia nacional ‘Cine Holliúdy 2’ fica à frente de ‘Capitã Marvel’ nas bilheterias do Ceará”: <<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/comedia-nacional-cine-holliudy-2-fica-frente-de-capita-marvel-nas-bilheterias-do-ceara-23556867>>. Acesso: em 21 mar. 2023.

É a partir dos anos 2000 que começa a ser praticado no Brasil o que poderíamos denominar de um **cinema contemporâneo**, seja ele mais autoral (EDUARDO, 2018) ou de **grande bilheteria** (SCHVARZMAN, 2018), categoria na qual, aliás, se enquadra nosso documento de análise, o filme *Cine Holliúdy*⁵⁵ (*Ibidem*). É nos anos 2000 que o cinema brasileiro volta a ser, como pontua Eduardo (2018, p. 567), “questão de Estado, de crítica, da academia, de festivais e de mercado”.

Um ponto positivo do cinema nacional contemporâneo é a descentralização que se opera na realização cinematográfica brasileira, com a existência de “uma pluralidade de formas de produção e expressão se desenvolvendo fora do eixo tradicional entre São Paulo e Rio de Janeiro” (SCHVARZMAN, 2018, p. 519). Se, “com algumas raras exceções históricas [...], o grosso da produção ficcional sempre se concentrou no eixo Rio-São Paulo” (DESBOIS, 2016, 381), agora o Sudeste perde um pouco sua hegemonia “em parte por conta de editais locais, em parte por efeito de uma política de regionalização da cultura pelo governo federal, em parte por iniciativas próprias dos realizadores, cansados de aguardar o dia da vitória em um concurso de roteiro para acessar o dinheiro da realização” (EDUARDO, 2018, p. 581). O pesquisador Cléber Eduardo (2018, p. 851) cita algumas “iniciativas interessantes de novas gerações de realizadores de outras unidades federativas” que não São Paulo e Rio, dando destaque especial para o cinema feito em Minas Gerais, Pernambuco e Ceará a partir dos anos 2000. Como já havíamos mencionado, o longa-metragem *Cine Holliúdy* ilustra esse movimento de expansão geográfica de nosso cinema, pois é uma obra que foge do centro de produção carioca e paulista, sendo esse um dos motivos que nos levaram a escolher o filme como documento de análise.

De acordo com Sheila Schvarzman (2018), fomenta-se a *produção contemporânea de grande público* na medida em que é preciso ocupar as salas de cinema e conquistar grandes vendas “em resposta aos investimentos e ao fomento público com vistas a consolidar a

⁵⁵ Conforme reportagem do portal G1, “o filme fez história no Ceará ao bater recordes de bilheteria. Sendo uma pequena produção com baixo orçamento, ele estreou apenas no Ceará com nove cópias e, surpreendentemente, foi a 10ª maior bilheteria no país durante o final de semana de estreia, sendo a maior na relação de espectadores por número de cópia. Cerca de 15 semanas após a estreia, o filme havia levado mais de 400 mil pagantes às salas de cinema apenas no Nordeste, sendo 280 mil deles no Ceará”. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/filmes/noticia/2013/12/saiba-mais-sobre-comedia-brasileira-sucesso-de-bilheteria-cine-holliudy.html>. Acesso em: 28 dez. 2024.

produção nacional” (SCHVARZMAN, 2018, p. 530). Para que esses objetivos possam ser alcançados, busca-se o

gosto do espectador por meio de temas de atualidade, gêneros, atores, locações ou histórias agradáveis e significativas para o público em geral, já experimentadas em programas de televisão, peças de teatro, livros de grande vendagem, franquias de filmes de sucesso e conteúdos produzidos e veiculados com grande repercussão pela internet (*Ibidem*, p. 530).

Como exemplo de gêneros cinematográficos que, na contemporaneidade, foram explorados a fim de angariar grande quantidade de espectadores, podemos citar alguns filmes brasileiros de ação: *O assalto do Banco Central*, 2011; *Alemão*, 2014; *Operações especiais*, 2015; cinebiografias: *Cazuza, o tempo não para*, 2004; *2 Filhos de Francisco*, de 2005, com 5.319.677 espectadores; *Meu nome não é Johnny*, 2007; *Lula, o filho do Brasil*, 2010; *Bruna Surfistinha*, de 2010, com 2.176.999 espectadores; *Somos tão jovens*, 2011; *Gonzaga, de pai para filho*, 2012; *Getúlio Vargas*, 2013 etc.; longas de escopo religioso: *Chico Xavier*, 2010; *Nosso Lar*, 2010; *As mães de Chico Xavier*, 2011; *Os 10 Mandamentos*, 2016 etc.; produções infantojuvenis que, apesar de não estarem em seu auge de popularidade, como parece ter ocorrido durante os anos 70 e 80, conseguem algum sucesso: *Tainá – uma aventura na Amazônia*, 2000; *Xuxa e os Duendes*, 2001; *Acquária*, 2003; *Didi, o cupido trapalhão*, 2003; *A turma da Mônica em uma aventura no tempo*, 2008; *Xuxa em O Mistério de Feiurinha*, 2009; *Confissões de adolescente*, 2013; *Carrossel: O Filme*, 2015; *Carrossel 2 – O sumiço de Maria Joaquina*, 2016; *É fada*, 2016 etc.; e até mesmo certos filmes de drama que, retratando temas como a criminalidade e a desigualdade social, foram capazes de “furar a bolha”, conquistar grande público e ainda desencadear certas reflexões e “discussões sobre o país a partir do cinema” (SCHVARZMAN, 2018, p. 531), a exemplo de *Cidade de Deus* (2002), *Carandiru* (2003), *Tropa de Elite 1* (2007), *Tropa de Elite 2* (2010) e *Que horas ela volta?* (2015) (*Ibidem*).

Entretanto, não é possível discorrer sobre o cinema contemporâneo brasileiro de grande bilheteria sem citar a comédia, esse “gênero que, durante esse momento, manteve uma constância em sua relação com o público, sendo capaz de engendrar formas suscetíveis de se relacionar de maneira fluente com um grande número de espectadores” (SCHVARZMAN, 2018, p. 556). Com efeito, os filmes brasileiros de humor são capazes, historicamente, de atrair grandes audiências para as salas de cinema, vide a importância das

chanchadas⁵⁶, porém, “significativamente é em 2009 que as comédias passam a liderar as grandes bilheterias” (*Ibidem*, p. 543).

Um reflexo de seu tempo, as comédias brasileiras contemporâneas apresentam certas características dominantes: os personagens de origem humilde são substituídos por homens e mulheres liberais de classe média, geralmente brancos; ambientes mais modernos e a cidade do Rio de Janeiro tornam-se cenários recorrentes; há romance, mas sem muito erotismo explícito; embora a figura feminina conquiste maior protagonismo, outros personagens, geralmente subalternos, continuam a ser representados de maneira mais ou menos estereotípica, como empregadas domésticas, negros ou nordestinos, por exemplo; situações e personagens ridículos e exageros continuam a ser explorados (SCHVARZMAN, 2018).

Outro aspecto que identifica a realização das comédias contemporâneas no Brasil é aquela maior participação de empresas norte-americanas, como a *Fox Filmes* ou a *Paramount*, na produção dos longas-metragens, algo que influi sobre a qualidade técnica das obras realizadas, agora um pouco mais polidas, mas não tão autorais, pois é preciso apostar na estética americana, já conhecida pelo público, a fim de que o filme obtenha retorno econômico (SCHVARZMAN, 2018).

Certas companhias nacionais também contribuíram bastante para alavancar o gênero, especialmente a Globo Filmes, produtora cuja atuação, aliás, exemplifica muito bem como o “trânsito intermediário entre produções televisivas e o cinema [...] passa a integrar as formas habituais de realização do período” (SCHVARZMAN, 2018, p. 543), com a telinha emprestando sua popularidade às telonas. Devido a uma “repetição de fórmulas conhecidas do reticente espectador de classe média, que encontra no título familiar da TV a segurança necessária para se aproximar do ‘cinema nacional’” (*Ibidem*, p. 544), as comédias produzidas pela Globo Filmes – e não foram poucas, diga-se de passagem – são pejorativamente denominadas por alguns de Globochanchadas, revela a autora.

De todo modo, é notória a influência da Globo Filmes e da própria TV Globo sobre o triunfo dos longas de humor contemporâneos, pois muitas comédias e comédias românticas de grande sucesso do período são protagonizadas por atores e atrizes globais ou são

⁵⁶ Vale relembrar que as chanchadas foram “comédias leves, geralmente inspiradas pelo carnaval, [que] tinham muita dança e números musicais” (MANFROI, 2014, p. 42). Fizeram grande sucesso no Brasil, especialmente entre o grande público, nas décadas de 1930 a 1950, sendo conhecidas por sua “inegável brasilidade, ao colocar em relevo elementos do circo, do carnaval, do rádio e do teatro” (*Ibidem*, p. 45).

adaptações de famosos programas da emissora: *Os Normais – o filme* (2003, com 2.996.467 espectadores) e *Os Normais 2 – A Noite Mais Maluca de Todas* (2009, com 2.202.640 espectadores); *A grande família* (2007, com 2.035.576 espectadores); *Se eu fosse você* (2006, com 3.644.956) e *Se eu fosse você 2* (2009, com 6.112.851 espectadores); *A mulher invisível* (2009, com 2.353.646 espectadores); *De pernas para o ar* (2010, com 3.506.552 espectadores) e *De pernas para o ar 2* (2012, com 4.846.273 espectadores); *Minha mãe é uma peça* (2013, com 4.600.145 espectadores); *O candidato honesto* (2014, com 2.237.537 espectadores); *Loucas pra casar* (2015, com 3.770.455 espectadores); *Vai que cola* (2015, com 3.296.882 espectadores) etc. (SCHVARZMAN, 2018).⁵⁷

Aqui podemos nos (re)encontrar com nosso documento de análise, já que *Cine Holliúdy* (2013) é uma obra de humor que, segundo Schvarzman (2018), diferencia-se do tipo de filme que estava sendo produzido no momento, destacando-se, assim, em meio às demais comédias citadas anteriormente. A autora (2018, p. 555-556) elogia o filme, escrevendo que

Cine Holliúdy (486.086 espectadores), realizado no Ceará, longe da Globo Filmes e demais características de produção aqui elencadas, surpreendeu pela inesperada repercussão junto ao público. Essa pequena produção fala de amor ao cinema: conta a história de ambulantes que percorrem pequenas cidades do interior projetando antigos filmes populares e recriando salas de cinema. A forma diferente de fazer rir que remonta a espetáculos tradicionais como o circo e formas regionais, carregadas de ditos populares e seus sotaques específicos, lembra que há muito mais modos de se fazer comédias do que aquelas que vêm se estabelecendo nos últimos anos.

O crítico Celso Sabadin, em resenha sobre o longa publicada no portal *Revista de Cinema*, destaca a brasilidade da obra. Segundo o especialista,

“Cine Holliúdy” se destaca no panorama das atuais comédias brasileiras pela sua autêntica, vamos assim dizer, “gaiaticice”. Também no melhor sentido da palavra. Explicando: o filme é genuinamente brasileiro na sua irreverência ao fazer rir. [...] Enquanto “Cine Holliúdy” destila um cinema cômico, eminentemente brasileiro, os demais [filmes de humor

⁵⁷ O artigo de Schvarzman (2018) utilizado como base para a contextualização aqui apresentada abarca a produção cinematográfica contemporânea brasileira entre os anos de 2000 e 2016, por isso os exemplos de filmes citados aqui se encaixam apenas nesse recorte temporal, mas é possível indicarmos outras obras brasileiras mais recentes que também se caracterizam enquanto filmes de grande público e bilheteria, como *Fala Sério, Mãe!*, (2017), *Turma da Mônica: Laços* (2019), *Minha Mãe É Uma Peça 3* (2019) e *O Auto da Compadecida 2* (2024).

contemporâneos] procuram inspiração em comédias norte-americanas que já foram exaustivamente exibidas na “Sessão da Tarde” da Globo. [...] Sem dúvida, trata-se de um humor bem particular, que provavelmente não será absorvido por um público mais acostumado às formulas internacionais. Não fará 5 milhões de ingressos... mas fará um bem danado ao cinema verdadeiramente brasileiro (2013, s./p.)⁵⁸.

Essas particularidades cômicas do filme, que se refletem em sua narrativa e estética e o ressaltam em relação às demais comédias contemporâneas, juntam-se ao rol de argumentos que justificam a escolha da obra enquanto documento de análise e enquanto possível disparador de reflexões dentro de salas de aula, reflexões que podem abarcar, inclusive, a história do cinema nacional, por isso nossa preocupação, nos últimos parágrafos, em descrever o contexto histórico, político e social no qual o filme *Cine Holliúdy* se insere.

⁵⁸ Adaptado de SABADIN, Celso. Humor genuinamente brasileiro. Revista de CINEMA, agosto de 2013. Disponível em: <<https://revistadecinema.com.br/2013/08/humor-genuinamente-brasileiro/>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

6. ANÁLISE DO FILME *CINE HOLLIÚDY*

Chegou o momento de “colocarmos a mão na massa”, valendo-nos de todo o nosso aporte teórico para a análise de *Cine Holliúdy*.

Começaremos, literalmente, pelo começo, analisando uma cena que se passa logo no início do longa-metragem, entre os minutos nove e doze aproximadamente.

A cena em questão tem como ambientação geral o interiorano município cearense de Pacatuba, uma cidade distante da capital, habitada por gente humilde, desprovida de grandes recursos e que, por esse motivo, vivencia uma intensa fase de migração, uma vez que seus cidadãos têm deixado a localidade para buscar melhores oportunidades em outras regiões. Como ambientação específica, encontramos-nos em um precário campo de futebol de terra batida, onde um grupo de enérgicos garotos se reúne para jogar uma partida. A cena começa com um primeiro/primeiríssimo plano ou plano detalhe (imagem 1) da trave do gol enferrujada com a rede parca e desgastada, recortadas contra um opaco céu azul. Levando em consideração que esse tipo de plano, bastante fechado (câmera muito próxima do objeto filmado), tem como objetivo evidenciar algum elemento ou pormenor da *mise-en-scène* que dificilmente poderia ser percebido a olho nu pelo espectador, poderíamos interpretar que tal enquadramento foi utilizado a fim de realçar a precariedade dos objetos em cena e, assim, construir uma imagem de desprovido e escassez não apenas para o campo de futebol em si, mas, diríamos, para toda a comunidade de Pacatuba, frisando a simplicidade daqueles ambientes e também daquela gente, dos personagens do filme, inclusive dos meninos ali reunidos. Nota-se que, para chegar a realizar uma interpretação como essa, seria preciso que o(a) aluno(a) mobilizasse determinados conhecimentos prévios de mundo, incitados por uma Prática Situada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou por uma Experiência do conhecido (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – o que um pedaço de trave enferrujada e uma rede rasgada podem nos dizer em relação à passagem do tempo ou ao cuidado com o qual esses objetos foram tratados, por exemplo? –, e os confrontassem com as imagens exibidas na tela, mobilizando ainda uma metalinguagem dos elementos cinematográficos, que pode ser alcançada por meio de uma Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou um processo de Conceitualização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), a fim de saber

nomear os recursos expressivos que foram importantes para a construção do plano, como o enquadramento conhecido como primeiro/primeiríssimo plano.



Imagem 1. Minutagem: 00:09:05 – Primeiro/Primeiríssimo Plano ou Plano Detalhe da trave do gol.

Um diálogo entre os garotos marca o início da cena. Na conversa, um dos meninos conta aos colegas sobre o seriado de *kung fu* que assiste em sua TV Telefunken colorida 12 faixas, gabando-se por sua televisão ser a única em cores do município. Percebe-se que o tal menino faz questão de pontuar esse fato, bem como faz questão de lembrar aos outros rapazes que ele é o dono da bola e que sem ele não há partida de futebol alguma. Assim, o tom presunçoso com o qual se dirige aos amigos demonstra que o jovem se sente superior a eles e quer causar inveja nos demais. Além disso, o conteúdo da conversa nos faz deduzir de imediato que o menino pedante pertence a uma família mais abastada, ocupando, dessa forma, uma posição superior no estrato social da cidade, distanciando-se das condições financeiras dos amigos ali presentes. Os planos e enquadramentos empregados para introduzir os personagens e retratar o começo do diálogo parecem reafirmar essa caracterização do garoto e a desigual relação social que se estabelece entre ele e os outros meninos.

Os personagens são primeiro apresentados ao público por meio de um plano médio⁵⁹ focalizado em suas pernas (imagem 2). Depois, os meninos aparecem em tela enquadrados por um plano americano (imagem 3), aquele que retrata o corpo mais ou menos a partir da altura do joelho/quadril, o que permite que encaremos seus rostos também pela primeira vez. Apesar de o cenário ainda ocupar certa porção do quadro e ajudar a estabelecer e a reforçar as condições de precariedade do ambiente – chão de terra batida, árvores baixas de galhos secos, folhas e gramas escassas e de um verde minguante –, ambos os tipos de enquadramentos costumam dar maior ênfase à presença e à disposição do corpo dos atores. Acreditamos que esse foco na figura humana é importante nesse caso para que o espectador possa apreender melhor a aparência física dos personagens e, assim, construir determinadas acepções sobre eles: no plano médio das pernas dos meninos, com o corpo humano mais próximo de nossos olhos, é possível perceber, por exemplo, que o garoto dono da bola é o único a usar meias e sapatos; os demais estão descalços. Já no plano americano, percebe-se que ele também é o único a vestir uma camisa; o restante só veste uma bermuda.

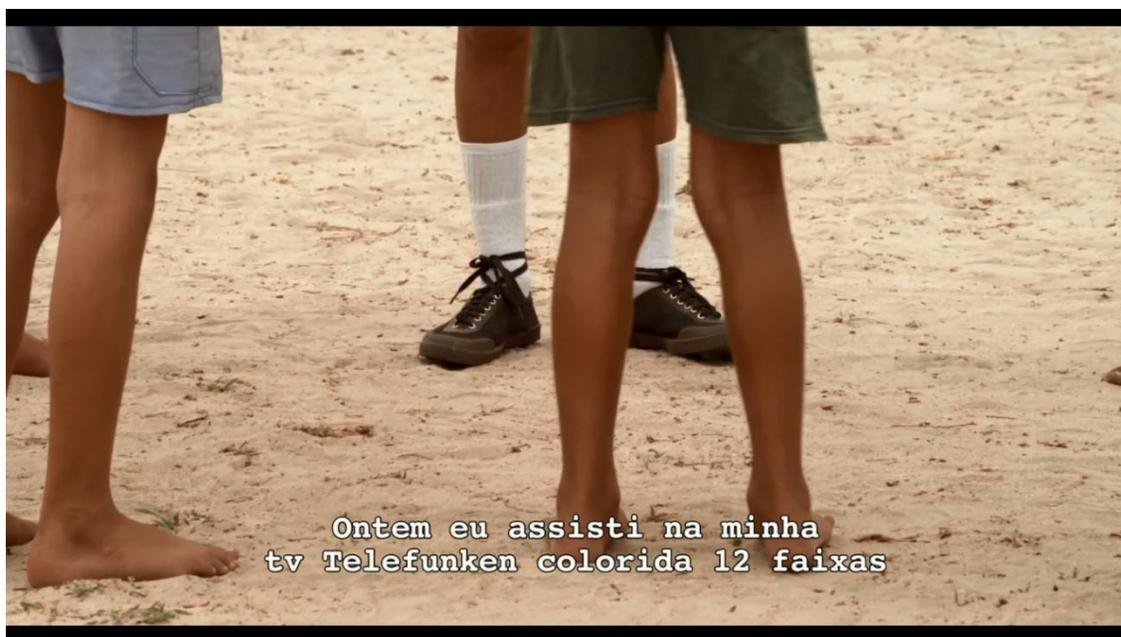


Imagem 2. Minutagem: 00:09:08 – Plano Médio das pernas dos garotos.

⁵⁹ Embora o corpo humano não apareça em sua totalidade, o cenário ainda ocupa algum espaço em tela, por isso decidimos continuar a chamar esse enquadramento de plano médio.



Imagem 3. Minutagem: 00:09:15 – Plano Americano do grupo de meninos.

Esses elementos de vestuário – e aqui nos encontramos com outro aspecto que pode compor a linguagem cinematográfica, o figurino –, tornados mais visíveis pelos enquadramentos, nos fazem compreender que, provavelmente, dentre todos os outros garotos, apenas aquele possui condições financeiras para usufruir desse tipo de roupa para jogar futebol, o que reafirma seu *status* social em relação aos seus colegas. Esses sentidos são construídos ainda por meio de outras duas escolhas estéticas envolvendo a organização da *mise-en-scène*: tanto o plano médio como o plano americano enquadram mais de um personagem por vez, ou seja, há um plano conjunto, o que permite que o espectador interprete os meninos enquanto um grupo de sujeitos em interação e assim realize também uma possível comparação entre eles, atentando para suas semelhanças e, principalmente, suas diferenças. Além disso, é importante notar a disposição dos atores em cena: o menino abastado, dono da bola e da única TV colorida da cidade, ocupa um lugar central em relação aos seus amigos, sendo posicionado exatamente no meio/centro do quadro. Podemos interpretar que essa escolha estética reforça a mensagem de que, naquele momento, o tal garoto é o centro das atenções, tudo gira em torno dele e ele é consciente de seus privilégios e de sua suposta “autoridade” sobre os demais. Uma Análise e Enquadramento Críticos (KALANTZIS;

COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]) em relação à construção do perfil dos personagens poderia levar os estudantes a refletirem, de forma mais consciente, a respeito da hierarquia de poder que se estabelece entre aqueles garotos, percebendo que, na cena, a condição econômica, ali representada, especialmente, pelos figurinos, é um forte fator de diferenciação social entre os personagens. É possível, em rodas de conversa em sala de aula, questionar os discentes sobre como essas hierarquias se dão no mundo “real”, fora das telas, abrindo caminho para discussões envolvendo a desigualdade social.

De fato, o menino que é dono da bola pode exercer uma autoridade sobre os demais porque é detentor de um conhecimento que parece interessar muito aos outros garotos: as histórias e aventuras do seriado de *kung fu* que passa na sua TV. O sentimento de curiosidade é predominante entre as crianças e todos estão muito interessados em saber o que acontece na série em questão. Ao que tudo indica, o seriado de artes marciais parece ser muito popular entre aqueles jovens, uma verdadeira “febre”, ocupando um grande lugar no imaginário infantil, especialmente no imaginário de Valdisney, rapaz que integra aquele grupo de meninos e cujo nome é uma clara referência intertextual a Walt Disney, um dos maiores e mais famosos criadores da história e da indústria cinematográfica mundial, idealizador do estúdio que hoje, praticamente, domina o mercado audiovisual global.

Valdisney é mais uma daquelas crianças humildes de Pacatuba. Na cena em que analisamos, é caracterizado como um garoto mais desatento que o normal, extremamente sonhador, imaginativo e, claro, muito fã das histórias de *kung fu*. Dessa forma, demonstra-se muito deslumbrado pelo relato que seu colega faz do seriado de TV, tão deslumbrado que, no meio da partida de futebol, acaba delirando que é um dos protagonistas da série e que está no meio de um embate marcial contra seu amigo esnobe, atingindo-o, tanto em sua imaginação quanto na vida real, com um golpe de *kung fu* – uma voadora na pleura central da peridural, como denominam os personagens –, pancada que derruba o menino mais rico no chão e faz com que o jogo seja pausado e encerrado. Aqui, vale apontar a maneira como o delírio de Valdisney é plasticamente construído pelo filme (imagem 4). Toda a *mise-en-scène* muda a fim de ressaltar sua fantasia: o cenário é outro – passamos de um campo de futebol árido para um ambiente montanhoso e nevado, cuja frieza é ressaltada pela utilização do que parece ser um filtro mais azulado e que simula ainda flocos de gelo e neblina; as vestimentas se alteram – os meninos que lutam vestem fantasias de carnaval ou de dia das

bruxas que simulam um inseto (gafanhoto) e um ninja – para figurinos que realçam o caráter infantil, excêntrico e engraçado da cena criada pela mente de Valdisney; os movimentos ocorrem em câmera lenta, o que reforça o caráter onírico da cena, bem como os efeitos sonoros são mais dramáticos e pontuam cada golpe dado ao longo da luta imaginária. Nota-se, assim, como esse único trecho de cena permite uma análise do uso de variados elementos que compõem a linguagem cinematográfica: sonoridade, movimento, figurino, construção de cenário etc. De novo, defendemos a importância de o estudante cultivar, por meio de uma Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]), uma metalinguagem a respeito dos meios expressivos do cinema, sendo capaz de apontar, com maior propriedade, quais elementos de linguagem foram responsáveis por auxiliar a construção de uma ambientação onírica para a cena.



Imagem 4. Minutagem: 00:10:39 – Alguns elementos cinematográficos como a cenografia, movimentos dos personagens e efeitos sonoros são adicionados e/ou alterados a fim de caracterizarem o delírio de Valdisney.

Enquanto transcorrem a partida de futebol e a interação entre os meninos, uma outra ação acontece simultaneamente: a mãe de Valdisney aparece no portão de casa e o convoca

inúmeras vezes para dentro do recinto. O chamamento da mulher ocorre em um tom de voz relativamente pacífico, normal, até mesmo carinhoso em alguns momentos, porém, na imaginação fantasiosa do filho, a fala da mãe transfigura-se, tornando-se muito mais exagerada e agressiva. O conteúdo verbal proferido pela personagem não nos deixa dúvidas de sua suposta irritação, mas a escolha de enquadramentos também ajuda a transmitir esse efeito de fúria (imagem 5). Um movimento de câmera de *travelling* para frente é empregado para evidenciar o rosto da personagem, fazendo-o ocupar um primeiro ou primeiríssimo plano; uma profundidade de campo baixa – objeto próximo à câmera é nítido enquanto o fundo aparece desfocado – é usada com o mesmo fim, ou seja, realçar a cara da mãe. Esse tipo de enquadramento, muito próximo ao corpo humano, é usado justamente para dar maior destaque à expressão facial do(a) ator(atriz), destaque esse que se torna ainda mais evidente pelo uso da baixa profundidade de campo que, neste caso, afunila as atenções para a face da atriz, intensificando a carga dramática – neste caso, a ira – transmitida pela cena e/ou pela personagem. Aliás, ao se valer de um primeiro/primeiríssimo plano e aproximar muito a câmera do rosto da mãe, o diretor não dá oportunidade de fuga para o espectador, obrigando-o a enfrentar a bronca da matriarca de frente, como se nós mesmos fôssemos o alvo daqueles xingamentos que nos coloca no lugar de filho, como Valdisney. A nosso ver, essa estratégia de aproximação entre câmera e objeto filmado parece potencializar a excitação e a estridência daquele momento. A modulação da voz da personagem em eco também contribui para acentuar sua fúria e o caráter imponente que a fala da mãe adquire na imaginação do filho.



Imagem 5. Minutagem: 00:10:28 – Movimento de *travelling* para frente; primeiro ou primeiríssimo plano; baixa profundidade de campo, com o cenário desfocado ao fundo.

O fato é que a mãe de Valdisney o chama várias vezes para dentro de casa, mas seus chamamentos não obtêm nenhum resultado. A mulher só consegue capturar a atenção do filho ao dizer que se ele não for para casa naquele momento, o menino terá que beber seu achocolatado⁶⁰ quente. Ao citar o leite com chocolate, a mãe conquista o interesse não apenas de Valdisney, mas de todos os outros garotos ali presentes, que esquecem as desavenças ocorridas durante o jogo de futebol e passam então a ambicionar a bebida do colega. Para além do seriado de *kung fu*, parece que o achocolatado é outro objeto de desejo entre os garotos. O alimento é tão cobiçado que acaba por se engrandecer e adquirir certa áurea mágica perante os olhos daquelas crianças, especialmente perante os engenhosos e fantasiosos olhos de Valdisney, que não demora a imaginar o simples copo de leite como algo parecido com uma deliciosa e irresistível taça de *milkshake*, como demonstrado pelo plano registrado pela imagem 6. É possível notar que tal plano foi construído a partir de uma evidente série de escolhas estéticas que pretenderam efetivamente materializar essa fantasia

⁶⁰ Na cena em questão, a tal bebida é, na verdade, referenciada por meio de uma metonímia, “Toddy”: o nome da marca que é utilizado no lugar do nome do produto. Talvez pudesse ser o caso de o(a) docente aproveitar a oportunidade e, a partir dessa cena, ensinar, em sala de aula, o funcionamento desse tipo de figura de linguagem.

do(s) menino(s) e enfatizar o elevado *status* que aquele achocolatado ocupa no imaginário daquelas crianças. Essas escolhas estéticas passam, por exemplo, pelo tipo de enquadramento empregado e pelo uso de efeitos sonoros. Assim, analisar esse trecho da cena nos parece uma ótima oportunidade de analisarmos a linguagem cinematográfica sendo posta em prática.

O efeito de engrandecimento e exaltação do copo de leite com chocolate é construído e marcado pelo uso do *travelling* para frente, movimento de câmera que faz com que objeto literalmente cresça diante do espectador e ocupe o primeiríssimo plano do quadro. A importância e o valor da bebida são enfatizados ainda pela posição central que o copo ocupa no enquadramento e também pelo uso de uma baixa profundidade de campo que desfoca bastante o cenário ao fundo e torna nítida aos nossos olhos apenas a taça com chocolate. Concatenados, todos esses elementos – movimento da câmera, enquadramento em primeiro/primeiríssimo plano, objeto posicionado no centro da tela, baixa profundidade de campo com foco apenas no copo – ajudam a enfatizar detalhes e características importantes e positivas do objeto filmado – o chocolate transbordando do copo, a taça “suando” de tão gelada, o chantilly branquinho e a deliciosa cereja no topo –, intensificando, assim, seu valor, sabor e esplendor. Ao conteúdo imagético do plano, soma-se o efeito sonoro de um coral de vozes infantis. Tal conteúdo musical contribui ainda mais para a criação de uma áurea onírica em torno do copo de leite, como se ele estivesse sendo objeto de devoção, glorificação ou santificação por parte daqueles meninos.



Imagem 6. Minutagem: 00:11:30 – Mais uma vez, tem-se um movimento da câmera de *travelling* para frente; o objeto filmado ocupa o primeiro ou primeiríssimo plano; baixa profundidade de campo, com o cenário desfocado ao fundo.

Novamente, pode-se notar como variados elementos da linguagem cinematográfica – movimento de câmera, enquadramento, profundidade de campo, efeito sonoro etc. – foram mobilizados a fim de transmitir determinado efeito de sentido ao espectador, no caso específico, o efeito de exaltação do copo de achocolatado. Para a cena, era muito importante que essa imagem de grandiosidade e sublimação fosse construída sobre o objeto do copo, pois, logo em seguida, o diretor desconstrói esse *status* de grandeza por meio de uma quebra de expectativas: Valdisney toma um gole do copo e então cospe o conteúdo porque descobre que a bebida é, na verdade, caldo de feijão e não achocolatado. Tal (re)ação permite que outro efeito de sentido seja alcançado: o de humor.



Imagem 7. Minutagem: 00:11:48 – Valdisney descobre que seu achocolatado é, na verdade, caldo de feijão. Nesta parte da sequência, a conversa entre mãe e filho é filmada por meio de planos e contra-planos, um tipo de edição muito usado para registrar cenas de diálogos.

A sequência toda analisada é, de fato, humorística, mas a partir do humor e do riso, elementos que também carregam o poder da crítica e da reflexão por meio da sátira e da resistência, poderíamos debater questões como a extrema desigualdade social e a fome que assolam o Brasil, por exemplo. Afinal, para muitos sujeitos um copo de achocolatado não significa nada além de um mero aperitivo no café da manhã ou no lanche da tarde, ou até mesmo um item que se leva na lancheira para se consumir na escola, enquanto que, para outros, essa simples bebida e/ou a possibilidade de ter acesso a ela é um fato que carrega um conteúdo simbólico muito mais extraordinário e expressivo. Essas reflexões poderiam ser engendradas, mais uma vez, a partir da conjunção entre os movimentos pedagógicos da Prática Situada / Experiência do conhecido e do novo – o que os estudantes já pensam ou já sabem a respeito da desigualdade social e da fome em nosso país? Como o filme retrata esse problema social e econômico? – e da Análise e Enquadramento Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]).

A sequência em questão serve também para apresentar e estabelecer a personalidade de um personagem – Valdisney – que, futuramente, será amigo do filho do protagonista do

filme. Além disso, em nossa perspectiva, outro importante objetivo que o conjunto de cenas cumpre é o de demarcar o grande apelo que os produtos audiovisuais, especialmente os de temática de artes marciais, têm entre os cidadãos de Pacatuba, um apelo que, ao longo do longa-metragem, exercerá um papel decisivo no roteiro: o de desejo que dispara e motiva as ações dos personagens.

Para que essa sequência de cenas iniciais pudesse ser interpretada com maior desenvoltura, percebe-se que houve a necessidade de mobilização de uma metalinguagem fílmica que nos ajudasse a descrever, com mais profundidade, como os elementos expressivos do cinema se sobrepuseram a fim de construir determinados efeitos de sentido, ou seja, era preciso que conhecêssemos não apenas uma nomenclatura a respeito das técnicas cinematográficas, mas também que compreendêssemos os possíveis significados de cada escolha de linguagem realizada. Como já pontuado ao longo de nossa análise, acreditamos que uma Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou um processo de Conceitualização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) seriam ideais para que essa metalinguagem fosse apresentada aos estudantes. Muitos seriam os caminhos por meio dos quais essa apresentação poderia ser feita. Uma atividade de pesquisa e, então, uma aula mais expositiva para a sistematização dos conceitos são algumas opções, contudo, antes que fossem realizadas, um movimento interessante seria o levantamento de hipóteses por parte dos estudantes acerca de como eles imaginam que os efeitos de sentido foram gerados nas cenas em questão. Assim, aproximamo-nos de outra etapa pedagógica dos (multi)letramentos críticos, pois, mediante uma *experiência do conhecimento* proporcionada pela mobilização de seus conhecimentos prévios e pela formulação de deduções, os estudantes poderiam, então, *experienciar o novo* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), sendo confrontados com aquela caixa de ferramentas técnicas e analíticas – tipos de enquadramentos, elementos de roteiro, efeitos sonoros etc. – que os auxiliariam em uma interpretação mais consciente e apurada dos produtos audiovisuais que consomem. Seja qual for o caminho adotado, o importante, em nossa perspectiva, é que essa experiência do novo logo se transmute, outra vez, em uma experiência do conhecido, isto é, que a Instrução Aberta e a Conceitualização sejam capazes de transformar esse novo conhecimento – a metalinguagem cinematográfica – em *designs* disponíveis (CAZDEN et al., 2021 [1996]) que, então, comporão o repertório

dos alunos e poderão ser *aplicados adequadamente* ou *criativamente* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) na análise de outras cenas do longa-metragem aqui investigado.

Analisar a sequência do jogo de futebol entre os meninos a partir dessa dinâmica pedagógica nos parece um procedimento produtivo justamente porque, mediante os conhecimentos adquiridos nessa primeira análise, os(as) estudantes poderiam, com mais autonomia, destrinchar outras partes de *Cine Holliúdy* que apresentam certas semelhanças estéticas e narrativas com essa cena inicial. De fato, para além das alucinações juvenis de Valdisney em relação ao copo de *milkshake* e aos seriados de artes marciais, há outros trechos do filme em que são retratadas cenas de caráter onírico, fruto da imaginação e da mente dos personagens. Existe, então, uma oportunidade de os discentes porem à prova o funcionamento dos materiais expressivos do cinema, confirmando análises ou refazendo interpretações a respeito de quais elementos cinematográficos podem ser utilizadas para a construção de efeitos de delírio ou fantasia dos personagens.

Algumas das cenas em que o “delírio” volta a se fazer presente são as que nos apresentam os sonhos estranhos que Graciosa, esposa do protagonista Francisgleydisson, tem ao longo do filme. Esse sonho da personagem ocorre pela primeira vez ainda no começo do longa-metragem, quando a família está realizando sua viagem de carro em direção à Pacatuba, mas a alucinação onírica volta a acontecer outras vezes na história e é constituída sempre por uma mesma imagem: uma jovem mulher loira, trajada elegantemente com um vestido vermelho e brilhante, estende sua mão em direção à câmera e de destaca sobre um fundo preto e *flashes* coloridos de luz que piscam na tela (imagem 8). Acerca desse sonho, a quantidade de informação é restrita, ou seja, assim como Graciosa, o espectador também não sabe quem é ou do que se trata essa figura feminina sedutora e misteriosa. A questão é que ela aparece em sonhos e um(a) aluno(a) poderia ser levado a analisar se os mesmos meios expressivos antes empregados para retratar a imaginação de Valdisney também foram mobilizados nessa outra situação, envolvendo outra personagem. Em verdade, a câmera em velocidade lenta está lá, uma baixa profundidade de campo está lá, a centralização da figura no quadro está lá, o emprego de efeitos sonoros dramáticos, de filtros de cores e de um enquadramento mais fechado também (imagem 8). Dessa forma, por meio de uma análise e *aplicação mais adequada* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) desses conceitos, o educando pode ser levado a concluir que, quando queremos representar plasticamente as

imagens mentais/interiores de um personagem, todos esses são materiais cinematográficos disponíveis.



Imagem 8. Minutagem: 00:18:43 – Graciosa, esposa do protagonista, sonha recorrentemente com a figura de uma mulher misteriosa.

Se pudéssemos apontar uma diferença entre a representação gráfica dos delírios de Valdisney e dos sonhos de Graciosa, indicariamos uma questão de montagem e edição. Na alucinação do garoto, a passagem de um plano a outro ocorre por meio de um corte brusco, enquanto o sonho da mulher surge no quadro por intermédio de uma fusão suave de imagens: uma *fade in* e, posteriormente, uma *fade out* em que a imagem da figura feminina misteriosa desaparece gradativamente, dando lugar a um plano em que podemos ver objetivamente o rosto de Graciosa. Essa passagem em fusão dos planos, inclusive, é responsável por gerar uma imagem interessante: uma momentânea sobreposição entre os rostos das duas mulheres, com as linhas de suas faces alinhando-se e, por um breve período de tempo, formando um único corpo e rosto (imagem 9). Quais efeitos de sentido essa sobreposição provoca? Esse é um questionamento que os estudantes podem ser levados a refletir sobre. Além disso, qual a diferença estética e narrativa pode existir entre empregar um corte seco e uma passagem em

fusão ao representar as imagens mentais de um(a) personagem? Os delírios de Valdisney acometem-no de forma mais abrupta, violenta e incontrolável, sensações mais facilmente traduzidas por um corte comum, enquanto que as alucinações de Graciosa surgem em *fade in* e *fade out* porque se trata de imagens de um sonho efêmero e delicado que surgem e desaparecem no mesmo ritmo lento de um abrir de olhos de quem desperta de um sono calmo.



Imagem 9. Minutagem: 00:18:45 – Um *fade out* entre os planos faz com que os traços dos rostos das duas mulheres se sobreponham momentaneamente.

Essa mesma cena é importante também porque, nos últimos minutos do filme, a identidade da mulher loira é finalmente revelada, e essa revelação nos obriga a reinterpretar suas aparições anteriores, fazendo-nos compreender que os sonhos de Graciosa eram, na verdade, visões premonitórias de algo que aconteceria em um futuro distante dos personagens, ou seja, os planos dessa figura feminina desconhecida eram uma espécie de *flashforward* do roteiro que nos antecipava episódios futuros da trama.

As cenas finais de *Cine Holliúdy* nos mostram que a personagem loira vestida de vermelho é uma estrela de cinema. Ao lado de Francisgleidson Filho e Valdisney, já adultos (imagem 10), ela participa do evento de pré-lançamento do filme que o agora famoso diretor

e produtor cinematográfico Francisgleydisson está prestes a estrear em circuito mundial de exibição por meio de sua própria rede de cinema, a Francisplex. Os *flashes* de luz do sonho de Graciosa eram, em verdade, *flashes* de câmeras fotográficas que capturam imagens dos atores de *Os Arranca Pleura* no tapete vermelho. Francisgleydisson e sua esposa concedem uma entrevista em inglês a um canal de TV estrangeiro, contando um pouco sobre o lançamento de tal filme e sobre a trajetória de triunfo do protagonista. Correspondendo às expectativas de uma narrativa e de um roteiro tradicionais, a trama de *Cine Holliúdy* se encerra com a resolução dos desafios enfrentados pelos personagens, agraciando o espectador com um desfecho emocionante. Francisgleydisson, um cinéfilo apaixonado e antigo dono de um humilde e precário cinema de rua no interior do Ceará, consegue, finalmente, realizar o seu grande sonho: viver da arte cinematográfica, produzindo filmes, lançando sua própria rede global de exibição e alcançando *Hollywood*, onde sua família trabalha envolvida em fazer cinema. Final feliz.



Imagem 10. Minutagem: 01:26:40 – A loira dos sonhos de Graciosa é, na verdade, uma atriz que, ao lado de Francisgleideson Filho e Valdisney, já adultos, participa do evento de pré-lançamento do filme *Os Arranca Pleura*, dirigido, no futuro, por Francisgleydisson.



Imagem 11. Minutagem: 01:27:50 – O final feliz de Francisleidysson, protagonista de *Cine Holliúdy*: de antigo dono de cinema de rua no interior do Ceará a um bem-sucedido produtor internacional de filmes.

Esse final feliz, entretanto, será *analisado criticamente* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) por nós. Com efeito, o Enquadramento Crítico proposto por uma pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]) poderia nos levar a interpretar de maneira mais aprofundada esse desfecho do filme, fazendo-nos desnudar que tipo de valores sociais ele pode transmitir, mesmo que de forma implícita. Ao mostrar Francisleidysson concedendo uma entrevista em inglês e associar o triunfo do protagonista a sua conquista do mercado cinematográfico internacional/hollywoodiano, o final de *Cine Holliúdy*, em nossa perspectiva, acaba, de certo modo, reforçando uma representação positiva de *Hollywood* e do cinema estadunidense no imaginário do espectador, como se a indústria cinematográfica norte-americana/em língua inglesa fosse um sinônimo de êxito e só pudessemos alcançar prosperidade com o aval do mercado estrangeiro. Não são exatamente essas as ideologias que o imperialismo midiático pretende propagar e que nós, por meio desta pesquisa, procuramos questionar e desconstruir? É verdade que esse final feliz de *Cine Holliúdy* não diminui sua qualidade narrativa ou seu poder de representar um cinema e um humor genuinamente brasileiros, como apontou, em 2013, o crítico Celso Sabadin.

Decidimos realizar essa interpretação mais incisiva em relação ao encerramento do longa-metragem a fim de demonstrar como uma Análise e um Enquadramento Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]) poderiam ser postos em prática, auxiliando-nos a alcançar uma leitura mais aprofundada a respeito dos valores sociais transmitidos pelos textos que consumimos.

Continuemos nossa análise, agora de outros trechos de *Cine Holliúdy*.

Voltemos nossa atenção para outra passagem inicial da obra, entre os minutos dezoito e vinte. A curta cena tem como ambientação o interior de uma igreja onde uma jovem moça de Pacatuba se confessa com o padre da cidade, chamado Mesquita. A personagem feminina já havia aparecido em sequências anteriores da obra e sua personalidade também já havia sido delineada: ela namorava um galã do município e não temia em demonstrar suas intenções sexuais em relação ao jovem. Aliás, na cena, a confissão da mulher ao padre narra justamente seu descontentamento com relação aos homens e as “brincadeiras” íntimas praticadas por ela e seu namorado.

Para além do “assanhamento” da personagem feminina, inadequado para o contexto religioso em que se encontrava, outra “inadequação” pode causar estranhamento ao espectador da passagem: enquanto escuta a confissão da jovem, o sacerdote, escondido dentro do pequeno confessionário de madeira, movimenta-se de forma estranha para a ocasião, mordendo lábios, olhando constantemente para baixo, em direção às próprias pernas, e mexendo energeticamente as mãos, que não aparecem dentro dos limites do quadro, ou seja, encontram-se fora do campo de visão do público. Podemos observar todas essas nuances faciais da interpretação do ator, inclusive, porque seu rosto é enquadrado por meio de um primeiro plano (imagem 12). A questão é que o teor sexual das falas da mulher, o tipo de encenação corporal do padre e o fato de suas mãos estarem se mexendo escondidas fora do quadro fílmico induzem o espectador a interpretar a cena como um ato de masturbação. Assim, seguindo as pistas imagéticas da *mise-en-scène* e recorrendo a suas *experiências do conhecido* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), o público é levado a inferir que o sacerdote do filme possui um grave desvio de caráter, é um degenerado sexual e se masturba enquanto escuta os relatos da jovem moça. Essa leitura da cena pode se reafirmar ou, no mínimo, adquirir novas nuances de sentido se as repetidas notícias de escândalos sexuais envolvendo a igreja católica fizerem parte dos conhecimentos prévios de mundo do

interlocutor. Outras questões poderiam emergir em sala de aula a partir dessa cena, como por exemplo, o celibato imposto àqueles que optam pela carreira de padres.

O efeito de humor ocorre quando, encerrada a confissão da moça, um novo enquadramento de câmera finalmente revela ao espectador o que o padre Mesquita fazia dentro do confessionário e há, então, uma quebra de expectativas que pode causar riso: o sacerdote não era, afinal, um perverso, estava apenas esfregando um pedaço de palha de aço nas antenas de sua pequena TV a fim de que pudesse sintonizar o canal necessário e, dessa forma, assistir a seu seriado favorito (imagem 13). Para além dos aspectos de atuação, já pontuados, pode-se afirmar que o efeito de sentido humorístico se dá a partir do jogo que o diretor faz entre o que está dentro e fora de campo do enquadramento, entre o que é mostrado e o que não é mostrado de forma imediata ao espectador. O *raccord* de olhar do personagem do padre Mesquita, que sempre direciona os olhos para baixo, deixa-nos a certeza de que há algo importante ocorrendo fora de campo. Algo existe para além do limite inferior do quadro, algo que gera uma curiosidade momentânea no espectador e, logo em seguida, surpresa, alívio e risos a partir do momento em que o ato esperado como resposta àquela cena é desmontado por um contra-plano – em câmera baixa, para manter a coerência espacial da direção do olhar do personagem – que quebra nossas expectativas.



Imagem 12. Minutagem: 00:19:14 – Padre Mesquita movimenta-se de forma suspeita dentro do confessionário. O primeiro plano de seu rosto ajuda a destacar as expressões faciais do ator. A direção do olhar do personagem indica que há alguma ação importante ocorrendo fora do campo de enquadramento.

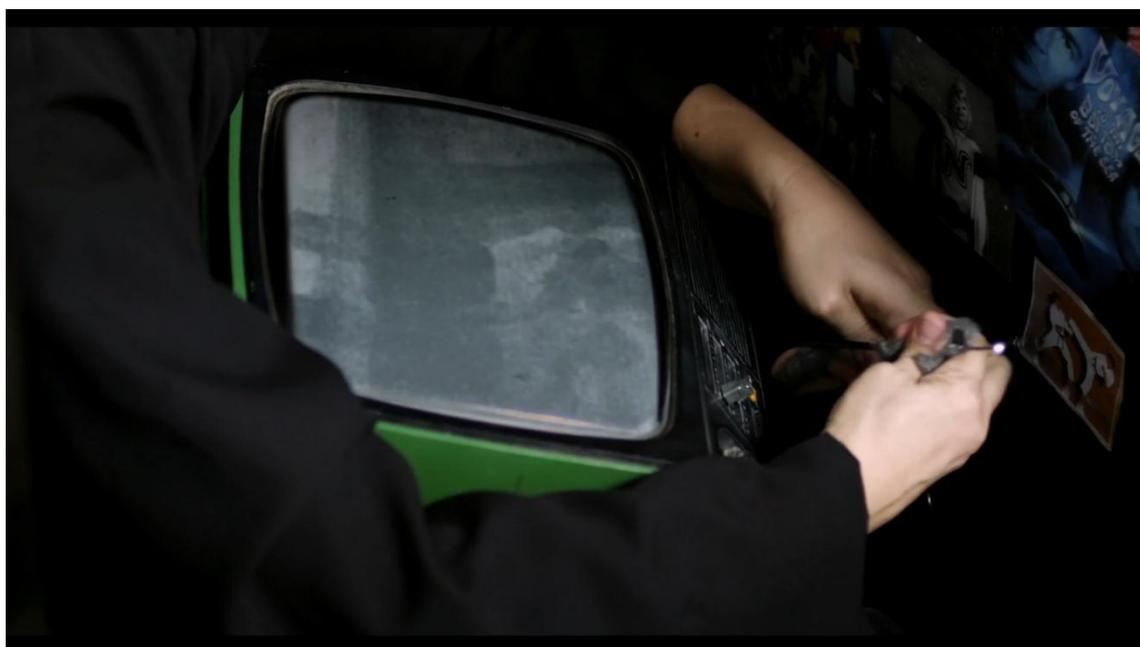


Imagem 13. Minutagem: 00:19:58 – Primeiro plano, em câmera baixa, eis o objeto que o padre Mesquita, de fato, manuseia.

Na mesma imagem 13, aliás, um detalhe de *mise-en-scène* do cenário nos chama a atenção e auxilia na construção da personalidade do personagem: as figurinhas coladas dentro do confessionário. Uma delas se destaca, a que retrata uma cena de luta de *kung fu*, o que reafirma o fato de esse tipo de seriado de artes marciais ser um elemento motivador dentro do roteiro, já que parece ser uma “febre” na cidade, não só entre as crianças, mas também entre os adultos, como o próprio padre.

Na cena anteriormente analisada, apontamos que os conceitos de dentro e fora de campo foram especialmente importantes para que os efeitos de sentido de humor fossem construídos, mas nas demais partes do filme, quais outros elementos cinematográficos são responsáveis por gerarem a carga humorística das cenas? Os estudantes, em posse de suas caixas de ferramentas analíticas, já estabelecidas por um movimento de Instrução Aberta e Conceitualização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]), poderiam ser desafiados a realizar tal *análise funcional* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO). Para isso, sugerimos a interpretação das cenas representadas pelas figuras 14, 15, 16 e 17.

A figura 14 retrata a cena em que o prefeito da cidade de Pacatuba, o charlatão Oligário Elpídio, finge falar ao telefone com algum tipo de diplomata estrangeiro responsável por finalmente trazer um aparelho de TV pública para o município. Para além da mistura incompreensível de idiomas praticada pelo prefeito, outros são os elementos encarregados de elaborar o humor da cena. Neste caso, a profundidade das informações do roteiro e o ponto de vista em contraposição ao ponto de escuta são essenciais, isso porque, apesar de os acontecimentos serem mostrados ao espectador por meio de uma câmera ou ponto de vista objetivos, o ponto de escuta do público é, ao contrário, subjetivo e corresponde à perspectiva auditiva de Oligário Elpídio, ou seja, escutamos a cena a partir das orelhas do prefeito, ouvindo o que ele está de fato ouvindo... e o efeito sonoro de bip-bip que emula o barulho de um telefone fora do gancho nos revela que, na verdade, não há ninguém do outro lado da linha conversando com Oligário, isto é, o chefe do poder executivo da cidade está falando sozinho e não pretende, com efetividade, trabalhar em prol da chegada da “modernidade” no município.



Imagem 14. Minutagem: 00:35:31 – Utilizando uma mistura de idiomas estrangeiros, o prefeito da cidade de Pacatuba finge falar pelo telefone com alguém importante. Embora a cena seja visualmente objetiva, o ponto de escuta do espectador é subjetivo e é o choque entre as imagens e os efeitos sonoros que geram o humor da cena.

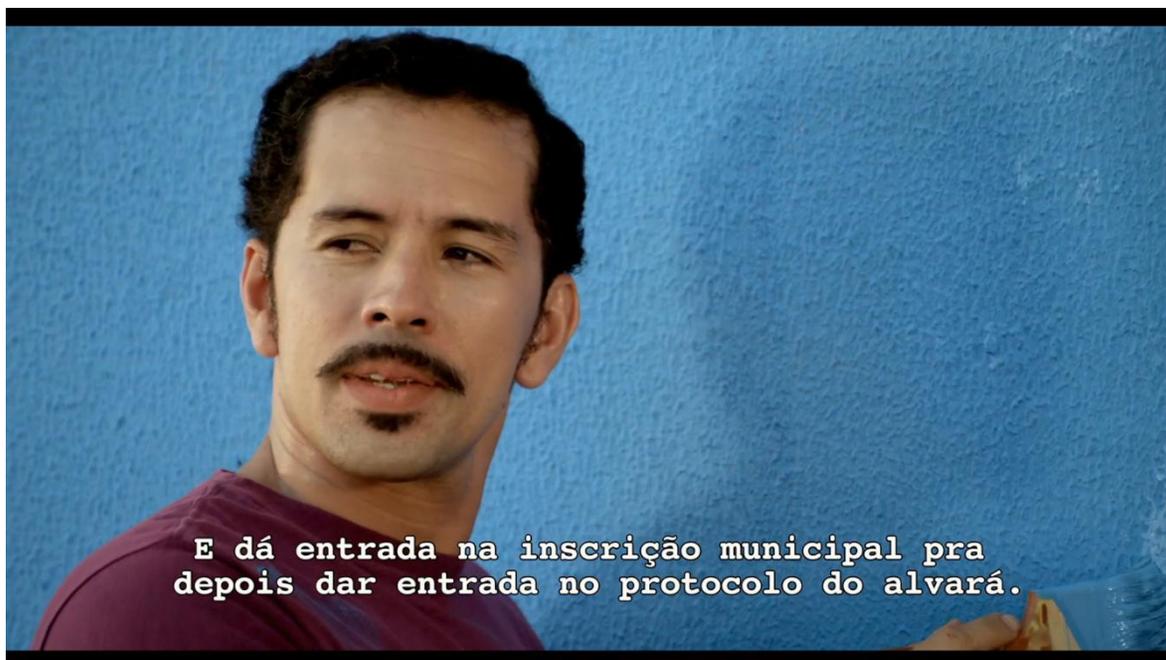
As figuras 15, 16 e 17, por sua vez, retratam a cena em que Francigleydisson, depois de já ter se estabelecido em Pacatuba, pinta as paredes do estabelecimento que abrigará seu cinema de rua. Seu trabalho é interrompido pela chegada de Oséas Anacleto, fiscal que, a mando do prefeito, visita o local com o objetivo de cobrar uma imensa lista de documentos burocráticos necessários para a abertura do cinema e também para conseguir favores em nome de Oligário (imagem 15).

O humor da cena se dá pela excentricidade do personagem do fiscal, que anda carregando e dublando um fantoche, mas também ocorre por causa dos efeitos de sentido gerados pela quebra de algumas regras da montagem/edição de continuidade. Com efeito, na cena em questão, não há uma correspondência espaço-temporal exata entre o tempo que os personagens gastam em sua conversa e o tempo das ações e dos movimentos de pintura de Francigleydisson. Dessa forma, no último plano da cena, o que poderia ser considerado um erro de continuidade é revelado ao público: Francigleydisson já havia pintado grande parte da parede durante sua conversa com o fiscal (imagem 17), sendo que a duração do diálogo

não seria suficiente para isso e nenhum outro plano realmente retratou o progresso e a evolução do trabalho do protagonista. Essa descontinuidade entre o tempo das ações representadas em tela gera efeitos humorísticos na medida em que sugere que a burocracia para a abertura do cinema é tanta que o tempo gasto pelo fiscal em sua contagem dos inúmeros documentos foi suficiente para que Francisgleydisson finalizasse sua pintura da parede. Observar-se que o desrespeito a determinadas regras de utilização dos meios cinematográficos também pode acarretar certos tipos de significados. Além disso, é possível notar ainda que, tanto na cena anterior, protagonizada pelo prefeito, como nesta em que o fiscal se faz presente, o humor e o riso funcionam como aqueles elementos satíricos que podem nos levar a reflexões críticas a respeito das situações representadas.



Imagem 15. Minutagem: 00:31:48 – Francisgleydisson pinta a parede de seu estabelecimento quando é interrompido pelo fiscal da prefeitura. Nota-se que ele está no começo de seu trabalho e preencheu apenas um pequeno espaço do muro.



E dá entrada na inscrição municipal pra
depois dar entrada no protocolo do alvará.

Imagem 16. Minutagem: 00:32:51 – Sem que haja uma continuidade temporal entre os planos que retratam as ações em tela, o personagem começa a completar a parede com tinta.



Perfeitamente, uma proposta.

Imagem 17. Minutagem: 00:33:33 – No último plano da cena, Francisgleydisson já havia pintado toda a parede, sendo que não houve tempo suficiente para isso e nenhum outro plano retratou o progresso das ações do personagem. Se não tivesse sido utilizado como ferramenta humorística, esse seria um erro de edição de continuidade.

Agora, desloquemos nossa análise para outro momento do longa-metragem. Francisgleydisson anda com seu filho por Pacatuba até que os dois se deparam com um objeto que atravança seus caminhos e os paralisa por alguns instantes. Na praça da cidade, o protagonista confronta-se com o grande inimigo que vem prejudicando o negócio de seu cinema de rua, reencontra-se com a ameaça tecnológica da qual vinha tentando fugir: a televisão. Parece que até mesmo em Pacatuba o tal aparelho de TV está prestes a ser inaugurado e é uma promessa de campanha do prefeito. Por hora, pelo menos, está trancado dentro de uma caixa, mas ainda assim se anuncia como um perigo iminente. O interessante são as escolhas estéticas realizadas a fim de que a cena pudesse ser construída, uma oportunidade de análise que poderia auxiliar os estudantes a fixarem determinados conceitos cinematográficos.

Nesse empate entre Francisgleydisson e a televisão, o protagonista é enquadrado por uma câmera alta (*plongée*). Lembremo-nos de que esse tipo de ângulo é geralmente empregado para apequenar, inclusive moralmente, os sujeitos no quadro, o que o torna adequado, então, para representar e reforçar a posição de inferioridade que o protagonista assume em relação ao aparelho televisivo, sujeitando-se a sua influência e perigosa popularidade (imagens 18 e 20). A TV, por sua vez, é enquadrada por uma câmera baixa (*contra-plongée*) que acaba por engrandecê-la aos olhos do espectador, sublinhando sua superioridade sobre o dono do “humilde” cinema de rua (imagem 19). Nota-se como uma “simples” escolha estética – o ângulo da câmera – é capaz de materializar uma hierarquia de poder que se estabelece entre os objetos registrados pela objetiva: a televisão, que é uma ameaça, é agigantada pelo enquadramento, enquanto Francisgleydisson, o ameaçado, é subjugado por uma câmera que se ergue sobre sua cabeça. Entre a ameaça e o ameaçado, quem sairá ganhador? No final do filme, antes de os créditos subirem, uma mensagem sobre um fundo preto nos revela que “a TV venceu a guerra nas pequenas cidades do interior” e que “hoje, dos 184 municípios do Ceará, somente 5 possuem cinema, incluindo a capital”. Por meio de uma Análise e Enquadramento Críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]), os alunos poderiam ser levados a refletir sobre a relação entre essas mídias e sobre a desigualdade social e econômica que fazem com que o acesso ao cinema não seja democratizado em todo o território brasileiro, não se esquecendo de interpretar como, nesta cena específica de *Cine Holliúdy*, esses tópicos sociais foram

plasticamente representados pelos elementos da linguagem cinematográfica, ou seja, o estudante deve compreender que as técnicas não são neutras, mas carregam efeitos de sentido que podem ajudar a construir significados sobre o filme e o contexto social no qual ele se insere.

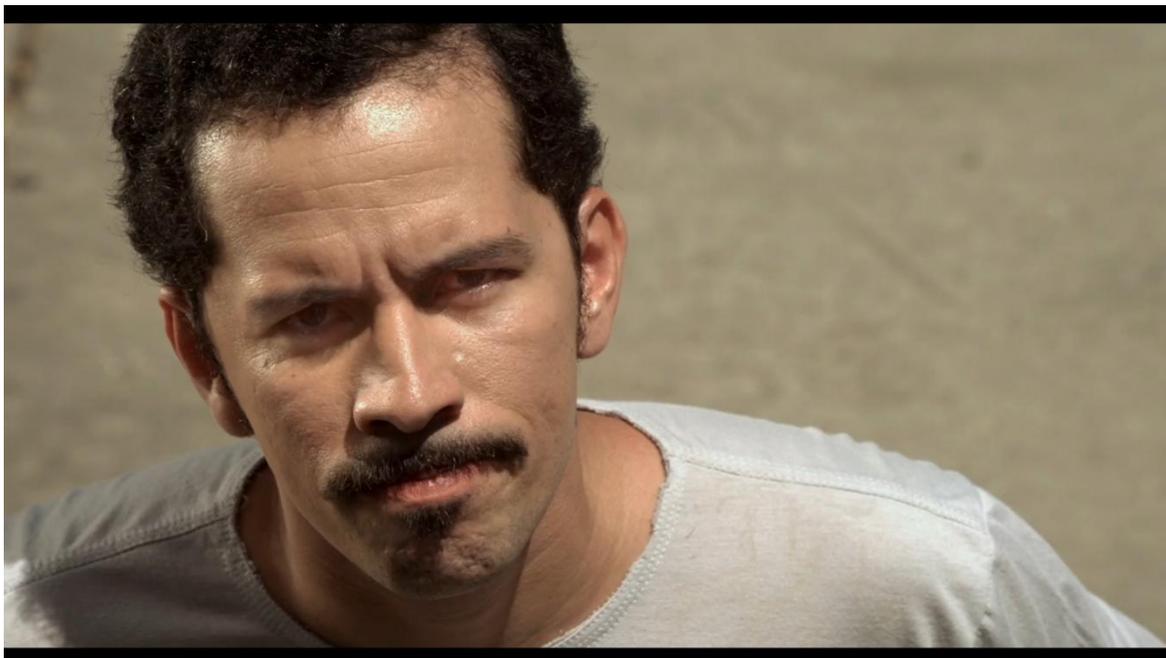


Imagem 18. Minutagem: 00:36:08 – Em um primeiro/primeiríssimo plano, o rosto de Francisgleydisson é filmado por uma câmera alta (*plongée*). Esse tipo de ângulo costuma apequenar moralmente os sujeitos em tela. Sua expressão facial e seu *raccord* de olhar reforçam a ideia de que uma ameaça, fora do quadro, se ergue sobre ele.



Imagem 19. Minutagem: 00:36:10 – A televisão pública que chegará à cidade de Pacatuba é o elemento que vem ameaçando o cinema de rua de Franciscgleydisson. O poder e a influência que o aparelho possui são sublinhados pela câmera baixa (*contra-plongée*) a partir da qual o objeto é filmado. Geralmente, esse tipo de ângulo engrandece itens na tela. Com efeito, é possível notar como a TV parece se erguer sobre os corpos dos personagens, subjugando-os sob sua sombra.



Imagem 20. Minutagem: 00:36:11 – Os personagens são, mais uma vez, enquadrados por um ângulo alto que os inferioriza e os “joga” contra o chão, vítimas da popularidade da TV.

Este trecho analisado também é interessante por outro motivo. Recorrendo a uma Prática Situada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e à mobilização de *experiências do conhecido* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), um docente pode instigar os educandos a pensarem se essa cena os faz lembrar de algum outro texto que eles já consumiram. Esse questionamento é importante para que o professor possa, então, desvelar a intertextualidade presente na cena, pois o ângulo baixo por meio do qual a televisão é filmada e, especialmente, a trilha sonora que se sobrepõe à imagem fazem uma clara referência ao monólito e à composição sinfônica *Assim Falou Zarathustra* que marcam presença na sequência inicial do grande clássico do cinema *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968). No começo do filme do diretor Stanley Kubrick, a primeira aparição do monólito é também registrada por uma câmera baixa (*contra-plongée*), assim como a TV na cena de *Cine Holliúdy*. A referência fica ainda mais evidente pela grande similaridade existente entre a música usada na cena da obra brasileira e a trilha *Assim Falou Zarathustra*, do compositor alemão Richard Strauss, que se tornou memorável dentro do longa-metragem de Kubrick.

Se os estudantes não conhecem o filme *2001: Uma Odisseia no Espaço*, esta é uma oportunidade de o professor apresentá-lo para a sala em um movimento de *experiência do novo* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). É necessário ainda que o educador promova uma *análise funcional e crítica* (*Ibidem*) em relação a esse intertexto, refletindo junto aos alunos sobre os possíveis motivos que levaram o diretor de *Cine Holliúdy* a realizar essa referência e os efeitos de sentido que essa intertextualidade pode gerar. Levando em consideração que *Cine Holliúdy* é uma obra de metalinguagem que pretende declarar seu amor ao próprio cinema, pode-se pensar que o intertexto, aqui, é uma homenagem a um filme que se constituiu como um clássico da história do cinema mundial. Entretanto, podemos aprofundar nossas interpretações, compreendendo que o intertexto, nessa ocasião, não é uma mera citação pela citação, mas uma forma de sobrepôr e multiplicar sentidos. Isso porque, ao registrar o aparelho de TV por meio de materiais expressivos – o ângulo de câmera e a música – que remetem ao filme e ao monólito de Kubrick, Halder Gomes acaba por realizar uma comparação entre os dois objetos: se o monólito, em *Uma Odisseia no Espaço*, caracteriza-se como uma força alienígena ameaçadora que simboliza um avanço tecnológico e exerce uma influência poderosa sobre os humanoides da Pré-História, os aparelhos de televisão que se propagam pelo interior do Ceará assumem uma posição semelhante, constituindo-se como

um elemento que metaforiza a modernidade e cuja popularidade modificará os hábitos de consumo daqueles cidadãos, ameaçando práticas culturais mais tradicionais como o cinema de rua de Franciscgleydisson.

Interpretar os efeitos de sentido gerados pela intertextualidade pode ser, em nossa perspectiva, uma maneira de fazer com que os discentes compreendam a importância de colecionarmos e valorizarmos os repertórios culturais que vêm sendo construídos pela humanidade ao longo dos séculos, observando os diálogos que se estabelecem entre os textos que vieram antes, os que existem agora e os que virão depois. O efeito bolha proporcionado pelos algoritmos da internet e pelas redes sociais muitas vezes invisibiliza nosso olhar sobre as heranças culturais que fundamentam as sociedades contemporâneas, por isso a importância de uma leitura e uma interpretação que volta a pôr luz sobre esse tipo de repertório.



Imagem 21. Minutagem: 00:14:31 – O monólito de *2001: Uma Odisseia no Espaço* é engrandecido e exaltado por uma câmera baixa (*contra-plongée*), bem como a TV também o é na cena analisada de *Cine Holliúdy*.

Aliás, por se tratar de uma obra metalinguística e uma ode apaixonada ao cinema, como já indicado, são muitos os momentos em que *Cine Holliúdy* faz homenagens e referências a outros filmes e gêneros cinematográficos. Os longas-metragens de artes marciais ocupam um espaço privilegiado de intertextualidade, sendo constantemente

mencionados e parodiados ao longo da produção de Halder Gomes, vide a inesquecível cena, já no final do filme, em que Francisgleydisson procura entreter seu público com uma encenação exagerada de uma luta de *kung fu* (imagem 22)⁶¹.



Imagem 22. Minutagem: 01:23:30 – Francisgleydisson, sozinho, simula uma luta de *kung fu* a fim de entreter a plateia de seu cinema de rua.

Outro trecho de *Cine Holliúdy* em que a intertextualidade é bastante evidente ocorre no início do ato final do longa-metragem. Sabe-se que Francisgleydisson é um aficionado pela sétima arte e exhibe em seu cinema de rua os mais variados gêneros de filme nas cidades pelas quais passa. No trecho em questão, perto do momento em que o protagonista está prestes a inaugurar sua sala de exibição em Pacatuba, a câmera viaja pelo que parece ser o *hall* de entrada do recinto alugado por Francisgleydisson e nos revela alguns pôsteres de filmes que, deduz-se, poderão ser futuramente exibidos (imagem 23). Aqui, a citação a outras obras fílmicas é explícita, isto é, a intertextualidade ocorre de maneira muito clara. O

⁶¹ Poderíamos analisar, inclusive, dada sua centralidade na obra analisada, que o gênero cinematográfico de artes marciais é o *design* disponível apropriado pelo longa-metragem *Cine Holliúdy*. A obra nacional enquadra crítica e criativamente o *kung fu* por meio do humor e da sátira, remixando-o ao “jeitinho brasileiro”, transformando-o, assim, a partir de um movimento antropofágico.

interessante é notar que o protagonista alterou todos os pôsteres, recriando e adaptando seus títulos para a variedade linguística do “cearensês”. Assim, *Os Cinco Venenos de Shaolin* (*Wu du*, no idioma original, ou *The Five Deadly Venoms*, em inglês), importante filme chinês de artes marciais lançado em 1978, é traduzido para *A Família Mete Pêa*. Já *Em Plenas Nuvens* (*Parachute Jump*, 1933), comédia dramática estadunidense de 1933, transforma-se em *A Galega Apaixonada*. A ficção científica japonesa *A Vingança de Godzilla* (*All Monsters Attack*, 1969) torna-se *O Calango do Cão*. Os filmes chineses de artes marciais *A Lâmina Fatal* (*Shao Lin men*, *The Hand of Death*, 1976) e *Garras de Louva-a-Deus* (*Tang lang*, na língua de origem, ou *Shaolin Mantis*, 1978) viram, respectivamente, *O Tora Pleura* e *Shaolin Mão de Pedra de Calçamento*.



Imagem 23. Minutagem: 00:57:30 – Pôsteres dos filmes reescritos por Francisgleydisson.

Uma primeira questão que poderia ser lançada em sala de aula é: os estudantes já assistiram aos filmes referenciados na cena e/ou os conhecem de alguma forma? É importante que exista esse momento em que o docente escute o que os alunos têm a dizer, levantando e ativando seus conhecimentos prévios. Esse movimento pedagógico corresponderia à Prática Situada ou à *experiência do conhecido* promulgadas por uma pedagogia dos

(multi)letramentos críticos (CAZDEN et al., 2021 [1996]; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Em seguida, partindo de seus conhecimentos de mundo em direção a uma análise mais crítica, os estudantes poderiam ser desafiados a levantar hipóteses a respeito das seguintes perguntas norteadoras: por que Francisleidysson decidiu modificar o nome de todos os filmes que exibe em sua sala? Essas novas titulações refletem qual tipo de variedade linguística?

A primeira resposta mais coerente seria que as traduções dos nomes dos filmes foram modificadas com o objetivo de gerar efeitos humorísticos, o que, de fato, ocorre. Poderíamos, todavia, ir um pouco além, depreendendo que o protagonista reescreveu os títulos dos pôsteres sob a lente de sua cultura a fim de tentar aproximar tais filmes do público presente naquela pequena cidade do interior do Ceará, um público que, podemos interpretar, poderia se conectar de forma muito mais significativa com os longas-metragens se eles tivessem os nomes reeditados/traduzidos por Francisleidysson do que se fossem apresentados aos espectadores em seus idiomas originais estrangeiros.

Tal “sacada” criativa de *Cine Holliúdy* – a tradução dos nomes dos filmes para o “cearensês” – abre possibilidades para o desenvolvimento de atividades escolares que, a nosso ver, contemplariam muito bem as competências estipuladas por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos, permitindo que os alunos exercitassem habilidades de leitura e de interpretação críticas.

É uma oportunidade ímpar, por exemplo, de os discentes serem levados a refletir a respeito das variedades linguísticas existentes no território brasileiro e sobre as diferenças e tensões socioculturais que tais variedades refratam e refletem. Os(as) alunos(as) reconhecem todas as gírias de “cearensês” empregadas nos cartazes de Francisleidysson? Todos conseguiriam compreender claramente os diálogos ao longo do filme? Por que há a necessidade de legendas para um longa-metragem que já é falado em português? Esse tipo de reflexão acerca das variações linguístico-culturais brasileiras poderia ser realizado em consonância com uma Instrução Aberta (CAZDEN et al., 2021 [1996]) ou um trabalho de Conceitualização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) a respeito dos tipos de variedades linguísticas existentes (regionais, históricas, sociais e situacionais), avançando, então, para uma etapa em que analisem funcionalmente (*Ibidem*) esses conceitos e sejam

capazes de reconhecê-los em funcionamento dentro da comunidade e do país em que vivem. Além disso, um Enquadramento Crítico (CAZDEN et al., 2021 [1996]) em relação à temática é fundamental para que os educandos possam também caracterizar e combater o fenômeno do preconceito linguístico, infelizmente ainda muito presente em nossa sociedade. Todo esse movimento pedagógico abarcaria o trabalho com as múltiplas culturas pleiteado por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos.

Em seguida, rumo a uma Prática Transformada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) em que os estudantes possam *aplicar criativamente* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) os conhecimentos adquiridos em sala de aula, propomos um exercício de imaginação em que os discentes devem reconstruir os pôsteres indicados na cena de *Cine Holliúdy*. Os estudantes poderiam ser orientados a ocupar, por um momento, uma posição semelhante ao de Francisgleydisson. Deveriam, dessa forma, reescrever os títulos daqueles e de outros filmes clássicos, “traduzindo-os” para outras variedades linguísticas. Se, em “cearensês”, *A Vingança de Godzilla* virou *O Calango do Cão*, como o título do mesmo filme poderia ser reeditado para a variedade de língua praticada no norte, sudeste ou no sul do país, por exemplo? E se adaptássemos o nome do longa-metragem para uma variante de língua falada no século XIX? E se fôssemos reescrever esse título conforme as expressões e variedades empregadas por diferentes “tribos” sociais, como a comunidade LGBTQIAP+, as comunidades das grandes periferias urbanas, das “quebradas”, por um grupo de surfistas, de crianças, de advogados ou de fãs de futebol?

Creemos que realizar essa atividade criativa é uma oportunidade de os alunos refletirem de maneira mais consciente, sistemática e contextualizada sobre os diferentes tipos de variedade linguística e as nuances históricas e sociais que os atravessam e os caracterizam, compreendendo e questionando, por meio de um Enquadramento Crítico (CAZDEN et al., 2021 [1996]), as relações de poder que categorizam cada uma dessas variantes, desconstruindo também possíveis preconceitos. Em nossa perspectiva, é uma forma ainda de tornar o objeto e o processo de estudo mais significativos para os estudantes, aproximando-os de suas vivências, afinal, um aluno poderia escolher “traduzir” o título do filme para uma variedade linguística com a qual se identifica ou se sente pertencente. Retornamos, assim, à Prática Situada (*Idibem*), etapa pedagógica que promulga a importância de os conteúdos escolares dialogarem com a vida dos estudantes e com as experiências sociais significativas para eles.

Para além de uma tradução meramente verbal, a atividade acima também poderia propor que os discentes recriassem plasticamente o pôster do filme, reeditando sua composição gráfica a fim de que as imagens também estivessem alinhadas à variação linguística escolhida para o título. Entraria em cena então um interessante trabalho com as múltiplas linguagens, especificamente com a linguagem imagética, trabalho em que os alunos seriam convidados a adentrar em um processo de *designing* – no sentido literal do termo “*design* gráfico”, bem como nos significados atribuídos à palavra pelos estudiosos dos multiletramentos já aqui resenhados – no qual devem explorar os variados efeitos de sentido que diferentes escolhas estéticas podem acarretar. Assim, a partir da criação de um produto final concreto (um pôster, o *redesigned*), seria possível que os estudantes utilizassem diferentes ferramentas e aplicativos digitais de edição de imagem e refletissem e compreendessem como tais imagens, tipografias, suas cores ou sua disposição no espaço gráfico, por exemplo, são capazes de transmitir múltiplas mensagens. Nota-se que essa tarefa de (re)criação abarca o trabalho com as múltiplas linguagens pleiteado por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos.

A partir da leitura, interpretação e reedição dos pôsteres dos filmes, haveria também a possibilidade de os discentes serem levados a discutir sobre temáticas envolvendo a história e/ou os gêneros cinematográficos, uma vez que os pôsteres englobam variados tipos de filmes de diferentes épocas e lugares. *Os Cinco Venenos de Shaolin*, *A Lâmina Fatal* e *Garras de Louva-a-Deus* são longas chineses de artes marciais, enquanto *A Vingança de Godzilla* é uma ficção científica japonesa e *Em Plenas Nuvens* é uma comédia dramática norte-americana da época de ouro de *Hollywood*. O docente poderia elaborar atividades que fizessem os estudantes refletirem sobre questões como: o que diferencia cada um desses gêneros cinematográficos (artes marciais, aventura, ação, ficção científica, comédia, drama etc.)? Quais são suas características temáticas, narrativas e estéticas? Como o filme *Cine Holliúdy* representa e parodia essas características? É possível de fato definir com exatidão as especificidades de um gênero? Um filme pode pertencer a mais de um gênero cinematográfico ao mesmo tempo? Por que é – ou não é – importante esse tipo de categorização por gêneros? Todas essas reflexões envolveriam uma *análise funcional e crítica* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) da linguagem cinematográfica que, a essa

altura do processo, já deveria compor, de alguma forma, os *designs* disponíveis (CAZDEN et al., 2021 [1996]) dos estudantes.

O fruto final de todo esse processo de leitura do filme e as produções escritas a partir dele seria a formação de “alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

No fim, sublinhamos apenas uma última questão. Observa-se que os gestos pedagógicos ou processos de conhecimento – a Prática Situada ou Experiência, a Instrução Aberta ou Conceitualização, o Enquadramento Crítico ou Análise, a Prática Transformada ou Aplicação (CAZDEN et al., 2021 [1996]; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – promulgados por uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos guiou as sugestões didáticas tecidas ao longo do capítulo, mas é importante destacarmos, mais uma vez, que não deveríamos compreender tais gestos ou processos de maneira estanque e sequencial, já que a mobilização do conhecimento prévio de um aluno (Prática Situada e a Experiência do conhecido), por exemplo, pode ocorrer de forma simultânea a uma Análise ou Enquadramento Crítico que, por sua vez, também pode ser concomitante ao gesto da Prática Transformada ou da Aplicação. Dessa forma, um(a) estudante, se questionado a respeito de sua análise e/ou opinião sobre determinado aspecto do filme, estaria, ao produzir uma resposta, exercitando uma Prática Transformada, já que um juízo de valor acerca da obra também é uma forma de (re)aplicar conhecimentos sobre ela, ao mesmo tempo em que está inserido em uma Prática Situada/Experiência e em um Enquadramento Crítico/Análise, uma vez que não poderia elaborar um pensamento sobre o assunto sem recorrer a seus conhecimentos de mundo e a suas habilidades de interpretação analítica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que nosso principal objetivo investigativo, postulado no primeiro capítulo desta pesquisa, foi atingindo. Assim, por meio de uma investigação da história e de cenas/frames do filme nacional *Cine Holliúdy* (2013), buscamos demonstrar, de maneira teórica, como um trabalho com o cinema brasileiro dentro das escolas poderia estar alinhado à agenda de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]), possibilitando que os estudantes discutissem a multissemioticidade e a multiculturalidade presentes no cinema, em especial em filmes nacionais, e desenvolvessem habilidades de leitura, interpretação e análise crítica em relação às múltiplas linguagens e às múltiplas culturas pleiteadas por tal pedagogia.

No segundo capítulo, procuramos apresentar e definir os conceitos de letramentos, multiletramentos (CAZDEN et al., 2021 [1996]) e uma pedagogia dos letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), delineando a hipótese: em nossa perspectiva, o cinema nacional seria um interessante objeto de ensino-aprendizagem que, mobilizado em salas de aula – especificamente em aulas de língua portuguesa e literatura –, possibilitaria o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e análise crítica e multissemiótica dos alunos, contribuindo ainda para que os estudantes desnudassem seus olhares e desmontassem preconceitos em relação ao cinema produzido no Brasil.

No terceiro capítulo, aprofundamos nossas descrições a respeito de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]). Discorremos sobre suas principais características e elementos, tentando demonstrar, ao mesmo tempo, como um trabalho com cinema nacional em aulas de língua portuguesa estaria alinhado aos seus pressupostos e a sua agenda pedagógica, auxiliando-nos a executar um trabalho educacional que abarcasse, desse modo, o desenvolvimento de um pensamento crítico, as múltiplas linguagens inerentes às novas mídias da cultura popular, o exercício de uma cidadania participativa e os *componentes pedagógicos* – Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada (CAZDEN et al., 2021 [1996]) – e *processos de conhecimentos* – Experiência do conhecido e do novo, Conceitualização por nomeação ou com teoria, Análise funcional ou crítica e Aplicação

adequada ou criativa (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – importantes para a aquisição e aplicação contextualiza de novos saberes.

No quarto capítulo, realizamos uma discussão teórica sobre a linguagem cinematográfica, listando e explicando seus principais meios e materiais expressivos, como os tipos de enquadramentos, as ferramentas e efeitos da montagem e da edição, o papel dos movimentos de câmera e do som, os componentes de *mise-en-scène* e os elementos de uma narrativa cinematográfica (roteiro). Essa parte de nossa pesquisa foi fundamental para que estabelecêssemos uma metalinguagem sobre o cinema, uma metalinguagem que foi retomada por nós no capítulo de análise e que poderia cumprir também um importante papel pedagógico na medida em que possibilitaria que professores e alunos analisassem os filmes de maneira mais precisa e profunda.

No quinto capítulo, descrevemos nossa metodologia de pesquisa, denominando nosso trabalho como uma análise documental aplicada de paradigma qualitativo e o inserindo na agenda indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009) da LA. Caracterizamos ainda nosso objeto de análise, o filme *Cine Holliúdy*, localizando-o dentro da história do cinema brasileiro e detalhando as razões que nos levaram a escolhê-lo como obra a partir da qual ilustramos as potencialidades educacionais dos filmes nacionais.

No sexto capítulo, enfim, selecionamos algumas cenas/frames de *Cine Holliúdy* que foram destrinchadas a partir da mobilização da metalinguagem a respeito dos elementos expressivos do cinema. Isso nos auxiliou a evidenciar a multissemiotividade inerente à sétima arte, permitindo que ilustrássemos como as diferentes semioses (imagética, corporal, sonora etc.) que compõem a linguagem cinematográfica são capazes de gerar diversos efeitos de sentido. Analisar as cenas do longa-metragem levando em consideração o contexto fílmico em que elas se inserem, isto é, não deixando de lado a narrativa do filme como um todo, nos possibilitou ainda indicar algumas possíveis reflexões culturais e sociais propiciadas pela história da obra, reflexões envolvendo, por exemplo, a multiculturalidade que caracteriza nosso país ou, infelizmente, a desigualdade social que ainda o atinge. Ao longo da análise, tecemos também determinadas sugestões didáticas a fim de demonstrar como a investigação de um filme nacional poderia estar alinhada ao projeto de uma pedagogia dos (multi)letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]). É válido ressaltar que tais sugestões devem ser encaradas apenas como

possibilidades pedagógicas e sua adoção em salas de aula deveria levar em consideração os contextos escolares e as particularidades materiais de cada instituição de ensino.

Ao utilizar como objeto de investigação um filme nacional, nossa pretensão era contribuir para uma formação artística e crítica dos discentes da educação básica, possibilitando que eles passassem a conhecer e a valorizar um pouco mais a cinematografia brasileira, reconhecendo sua potência e riqueza. Como escreve Miranda (p. 10, 2018), “arte e identidade andam juntas: a história do cinema também é a nossa história”, por isso a importância de desconstruirmos as estruturas coloniais e imperialistas que, muitas vezes, marginalizaram e estigmatizaram a filmografia brasileira sob o olhar de seu próprio povo.

Percebe-se, aliás, que são tempos propícios para isso: o longa-metragem *Ainda Estou Aqui* (2024), dirigido por Walter Salles e protagonizado por Fernanda Torres, causou furor nacional, angariando um grande público⁶² e também levantando discussões importantes envolvendo a ditadura militar brasileira, época retratada no filme. É fato que esse fenômeno foi impulsionado pelos prêmios internacionais aos quais o longa foi indicado. Ele ganhou, por exemplo, a estatueta de Melhor Filme Internacional no Oscar 2025, acontecimento inédito dentro da história do cinema nacional.⁶³ Poderíamos até mesmo questionar esse contexto por meio de uma Análise e Enquadramento críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021 [1996]): é somente com o aval estrangeiro que iremos começar a descobrir, consumir e a valorizar nosso próprio cinema? Ainda assim, a força com que a narrativa da obra atingiu o espectador nacional comprova, mais uma vez, como nossos filmes são, sim, poderosos e capazes de mobilizar as reflexões e emoções do público. As instituições escolares, por meio de uma pedagogia crítica como a dos (multi)letramentos, podem – e devem – colaborar com esse tipo de movimento, fomentando uma formação crítica que transforme os estudantes em espectadores mais conscientes em relação aos produtos culturais que consomem.

⁶² Segundo dados da Ancine (Agência Nacional do Cinema), o filme se tornou, em fevereiro de 2025, a quinta maior bilheteira da história do cinema nacional. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2025/02/7054751-ainda-estou-aqui-se-torna-a-5-maior-bilheteria-da-historia-do-cinema-brasileiro.html>>. Acesso em: 09 fev. 2025

⁶³ *Ainda Estou Aqui* concorreu não apenas ao Oscar de Melhor Filme Internacional, mas também à categoria principal de Melhor Filme. Fernanda Torres, protagonista do longa-metragem, venceu o Globo de Ouro de Melhor Atriz em Drama, uma das principais categorias da premiação. Tanto o prêmio de Torres como a indicação à Melhor Filme no Oscar também são façanhas inéditas dentro da história do cinema brasileiro.

Como professor de educação básica de uma escola da rede particular de ensino da minha cidade Santa Bárbara d'Oeste, tenho experimentado trabalhar com filmes em sala de aula. A disciplina eletiva intitulada "A Linguagem do Cinema", criada e ministrada por mim, tem feito sucesso entre os estudantes do ensino médio. Em um dos módulos da matéria, aliás, desafiei-me a rodar *Cine Holliúdy* em sala e pude observar uma resposta positiva dos estudantes em relação ao longa-metragem. Na ocasião, mobilizei trechos do filme a fim de exemplificar ferramentas de montagem/edição. Passei um trecho inicial da obra também para discentes do 8º e 9º ano, dessa vez como aproximação ao tema da variação linguística. Todas essas e outras experiências fílmico-pedagógicas que organizei ou das quais pude participar revigoraram – e revigoram, a cada aula planejada – a minha paixão pela sétima arte, pela sétima arte brasileira e pela educação, fazendo-me acreditar cada vez mais nas potencialidades artísticas e educacionais do cinema e do cinema brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Pedro. Fluxos de Mídia Sul-Sul. In: **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 533-534.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, v. 33, p.1-27, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315958082_CINEMA_E_EDUCACAO_FUNDAMENTOS_E_PERSPECTIVAS>. Acesso em: 26 jul. 2020

ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002. 221 p.

AUMONT, Jacques [et al.]. **A estética do filme**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979], p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004. - (Coleção primeiros passo; 9). 14ª reimpr. da 1. ed. de 1980.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Editora Unicamp/Edusp, 2013.

CABRAL, Emerson R. **Cinema brasileiro na escola: um estudo exploratório em tempos da lei 13.006/2014**. 2019, 117p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado da Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2019.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>.

CHARTIER, Roger. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

DESBOIS, Laurent. **A Odisseia do Cinema Brasileiro**: da Atlântida a Cidade de Deus. Tradução de Julia da Rosa Simões. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, Janeiro/Junho, 2008. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

EDGAR-HUNT, Robert; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. Tradução de Francine Facchin Esteves. Porto Alegre, RS: Bookman, 2013.

EDUARDO, Cléber. Continuidade expandida e o novo cinema autoral (2005 – 2016). In: RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo, SP: Edições SESC, 2018, v. 2.

FABRIS, E.H. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, Janeiro/Junho, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FRANKLIN; Ruben Maciel; AGUIAR, Antonio Sérgio Pontes. Cultura popular, um conceito em construção: da tradição dos românticos e folcloristas à emergência política dos estudos culturais. *História e Cultura*, Franca, v. 7, n. 1, p. 238-257, Janeiro/Julho, 2018. Disponível em: < <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2156>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana et al. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. 215p.

HERSCOVITZ, Heloiza G. Fluxo da Informação Norte-Sul. In: **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 532-533.

HISSA, D.L.A.; COSTA, D.L. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. *Macabéa* – Revista Eletrônica do NETLLI, Crato, v. 10, n. 5, p. 436-458, Julho/Setembro, 2021. Disponível em: < <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3358>>. Acesso em: 28 jul. 2022

JANKS, H. A importância do letramento crítico. Tradução de Mila Soares Souza. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15–27, Janeiro/Junho, 2018 [2012]. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Org.). **Práticas de Multiletramentos**

e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.

JORGE, Marina Soler. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro. *Revista Cronos*, Natal-RN, v. 7, n. 1, p. 173-182, Janeiro./Junho, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3196/2586>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; ZAPATA, Gabriela. (Org.). *International Educational Contexts: Towards Education Justice.* London: Routledge, 2023. Disponível em: <https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465>. Acesso em: 26 dez. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação; Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 7-61.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, Dezembro, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

_____. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Agosto/Dezembro, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *The “Stuff” of New Literacies.* Artigo apresentado no Simpósio Mary Lou Fulton, Arizona State University, 2007. Disponível em: <<http://www.oocities.org/c.lankshear/stuff.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Julho/Dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986. 99p.

MANFROI, Willian Muneroli. Atlântida Cinematográfica e Companhia Cinematográfica Vera Cruz. In: SIRINO, Salete Paulina Machado; Pinheiro, Fábio Luciano Francener (org.). **Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa**. Curitiba, PR: UNESPAR, 2014.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. Revisão técnica de Sheila Schwartzman. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003 [1990]. 279 p.

MELO, Thiago Pessoa de; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. O uso de referenciais teóricos pós-coloniais e decoloniais em Trabalhos de Conclusão de Curso da UFPE e da UFRPE. *Revista Mutirão* (Recife), v. III, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3953>>. Acesso em: 29 jul. 2023

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, Junho, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>>. Acesso em: 29 jul. 2023

MIRANDA, Danilo Santos de. A pluralidade do cinema brasileiro. In: RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo, SP: Edições SESC, 2018, v. 1.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A). vol. 10, nº 2, 1994.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada? In: _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 17-24.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado; Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015. Disponível em: <<https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline->

[files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83e%20Preliminares_WMM.pdf](#)>. Acesso em: 17 dez. 2023

OMAR, Arthur. Cinema, vídeo e tecnologias digitais: as questões do artista. *Revista USP*, São Paulo, n.19, p. 137-145, Novembro, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26889/28669>>. Acesso em: 26 jul. 2020

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIRES, Maria da Conceição F.; SILVA, Sergio L. P. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, Abril/Junho, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a15.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, n. 5, Outubro, 2001.

RAMOS, Fernão Pessoa. Apresentação à Edição Brasileira. In: JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2009. 285 p.

_____. A grande crise: pós-modernismo, fim da Embrafilme e da pornochanchada. In: RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo, SP: Edições SESC, 2018, v. 2.

_____; SCHVARZMAN, Sheila. Introdução. In: RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo, SP: Edições SESC, 2018, v. 2.

REIS, Ronaldo Rosas. Cinema brasileiro e público: o que a educação tem a ver com isso?. *Infoamérica*, Espanha, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/download/36842/21416>>. Acesso em: 26 jul. 2020

REIS JUNIOR, Antônio. **Cinema brasileiro na escola pública: reconhecimento na diferença**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 128p.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane H. R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012, p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. 150p.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. Imperialismo Cultural. In: **Enciclopédia Intercom de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 659-660.

SCHVARZMAN, Sheila. Cinema Brasileiro Contemporâneo de Grande Bilheteria (2000 – 2016). In: RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo, SP: Edições SESC, 2018, v. 2.

SIRINO, Salete Paulina Machado. Ensinar e aprender a ensinar cinema brasileiro, eis a questão! *Revista Científica/FAP* (UNESPAR), Curitiba, v. 22, p. 12-36, Janeiro/Junho, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/3313/pdf_25>. Acesso em: 05 jul. 2021

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999 [1998]. 125p.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Prefácio. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Almedina/CES, 2009.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução Fernando Mascarello. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. Apresentação de Clécio Santos Bunzen. São Paulo, SP: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de C.; PEREIRA, Maria Antonieta; GRAMMONT, Maria Jaqueline. O cinema Brasileiro chega à sala de aula. *Revista Construir Notícias*, edição nº 98, 2018 [2015]. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/o-cinema-brasileiro-chega-a-sala-de-aula/>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

THIEL, Grace C.; THIEL, Janice C. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba, PR: Aymará, 2009. 120p.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

VILSEKI, Agnes Cristine Souza; PASETTO, Bianca de Moura; MANFROI, Willian Muneroli. O cinema da retomada. In: SIRINO, Salete Paulina Machado; Pinheiro, Fábio Luciano Francener (org.). **Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa**. Curitiba, PR: UNESPAR, 2014.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017. 212 p.