

**A LINGUAGEM FÍLMICA NO
CAMPO DOS ESTUDOS
LINGUÍSTICOS:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O
LETRAMENTO
CINEMATOGRAFICO E
VISUAL NA PERSPECTIVA
DA COMPREENSÃO DO
DESENVOLVIMENTO
ESTÉTICO A PARTIR DE
HOUSEN (1983)**

FILMIC LANGUAGE IN THE FIELD OF LINGUISTIC STUDIES:
CONSIDERATIONS ON CINEMATIC AND VISUAL LITERACY FROM THE
PERSPECTIVE OF UNDERSTANDING AESTHETIC DEVELOPMENT BASED
ON HOUSEN (1983)

Raniere Nunes Silva¹

Matheus Carvalho Lima²

Gilberto Freire de Santana³

Gilvan da Silva Alves⁴

RESUMO

Este artigo discute o uso da linguagem cinematográfica e imagética no contexto educacional, a partir das contribuições teóricas do letramento cinematográfico e visual e dos estágios da compreensão do desenvolvimento estético propostos por Housen (1983). Parte-se do pressuposto de que o cinema e o uso das imagens enquanto práticas discursivas multimodais, demandam competências interpretativas que ultrapassam a leitura verbal. Nesse sentido, objetiva-se compreender como o trabalho pedagógico com filmes e imagens pode contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis às múltiplas dimensões da linguagem imagética. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho analítico-interpretativo, fundamentada em autores como Aumont (1995), Duarte (2017), Freire (2003), Garcia Canclini (2008), Koch (2022) e Napolitano (2009), articulados às contribuições de Housen (1983) sobre o desenvolvimento da compreensão estética. Como procedimento analítico, realizou-se a análise de fotogramas da animação *Morte e Vida Severina*, tomando como referência os estágios narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo. Os critérios de análise consideraram os elementos da linguagem cinematográfica e visual alinhados às fases da compreensão do desenvolvimento estético. Os resultados indicaram que a mediação pedagógica quando orientada pelos pressupostos do letramento cinematográfico e letramento visual contribuiu para que os estudantes conseguissem realizar leituras para além da percepção superficial e os encaminhou para uma compreensão mais crítica, reflexiva e sensível das obras artísticas.

Palavras-chave: Letramento visual; Letramento cinematográfico; Desenvolvimento estético.

ABSTRACT

This article discusses the use of filmic and imagetic language in the educational context, based on the theoretical contributions of cinematic and visual literacy, as well as the stages of aesthetic development proposed by Housen (1983). It is grounded on the assumption that cinema and the use of images, as multimodal discursive practices, require interpretative competencies that go beyond verbal reading. In this sense, the study aims to understand how pedagogical work with films and images can contribute to the formation of critical readers who are sensitive to the multiple dimensions of imagetic language. Methodologically, this is a qualitative research of an analytical-interpretative nature, grounded in authors such as Aumont (1995), Duarte (2017), Freire (2003), Garcia Canclini (2008), Koch (2022), and Napolitano (2009), articulated with Housen's (1983) contributions on the development of aesthetic understanding. As an analytical procedure, frames from the animation *Death and Life of Severina* were analyzed, taking as reference the narrative, constructive, classificatory, interpretative, and recreative stages. The analytical criteria considered elements of filmic and visual language aligned with the phases of aesthetic development comprehension. The results indicated that pedagogical mediation, when guided by the assumptions of cinematic and visual literacy, contributed to enabling students to go beyond superficial perception, leading them toward a more critical, reflective, and sensitive understanding of artistic works.

Keywords: Visual literacy; Cinematic literacy; Aesthetic development.

1. INTRODUÇÃO

A presença das linguagens audiovisuais no cotidiano contemporâneo tem reconfigurado as formas de produção,

circulação e interpretação dos textos, exigindo dos sujeitos competências que ultrapassam a leitura estritamente verbal. Nesse cenário, o cinema, visto como uma prática discursiva que articula múltiplos modos de significação, (imagem, som, movimento e narrativa) demanda um olhar analítico capaz de compreender sua complexidade enquanto linguagem, da mesma forma que as imagens estáticas, em suas múltiplas dimensões. Assim, pensar o uso do cinema (imagem em movimento), bem como outras formas imagéticas em sala de aula, implica deslocá-los de uma perspectiva meramente ilustrativa para reconhecê-lo como objeto de conhecimento, passível de leitura, análise e produção de sentidos.

No âmbito educacional, essa mudança de perspectiva está diretamente relacionada ao desenvolvimento do letramento cinematográfico/audiovisual, entendido como a capacidade de interpretar criticamente os elementos constitutivos da linguagem fílmica. Essa competência pode não se construir de maneira espontânea. É nesse sentido, que se espera que a mediação pedagógica com os filmes possibilite ao estudante avançar de uma leitura superficial das imagens para uma compreensão mais elaborada, que tende a considerar aspectos estéticos, técnicos e culturais. Nesse sentido, o professor assume papel central ao propor práticas que favoreçam a formação de um espectador crítico, capaz de perceber o cinema/filmes e as imagens, de forma geral, como linguagem e como arte.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir o uso da linguagem fílmica em articulação à linguagem imagética, a partir das contribuições teóricas do letramento cinematográfico/audiovisual e dos estágios de desenvolvimento estético de Housen (1983). Busca-se, ainda, analisar como tais

pressupostos podem contribuir para a formação de leitores/espectadores críticos. Para isso, toma-se como base a análise de fotogramas da animação *Morte e Vida Severina*. Parte-se da hipótese de que o trabalho consciente com a linguagem cinematográfica, ou a linguagem imagética de forma mais ampla, quando mediado por fundamentos teóricos e práticos, potencializa a construção de sentidos e amplia a experiência estética dos estudantes.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 2025), de cunho analítico-interpretativo, uma vez que se fundamenta na discussão teórica de autores que tratam da linguagem cinematográfica/audiovisual e visual e do desenvolvimento estético, articulando tais contribuições à análise do texto imagético (sejam os filmes, ou imagens fixas). O percurso metodológico, para além da discussão sobre a construção do desenvolvimento estético, propõe a análise de dois fotogramas da animação *Morte e Vida Severina*.

Esta pesquisa possui, como arcabouço teórico, a discussão de autores, tais como Duarte (2017), Napolitano (2009), Aumont (1995), Koch (2022), Freire (2003) e Garcia Canclini (2008). Soma-se a esse aporte teórico a incorporação das contribuições de Housen (1983), que fundamentam a discussão sobre o desenvolvimento da compreensão estética.

Para o eixo analítico, procedeu-se à análise de dois fotogramas da animação *Morte e Vida Severina*, tomando como referência os estágios de desenvolvimento estético propostos por Housen (1983).

A escolha do corpus justifica-se por sua relevância cultural e por sua riqueza estética, que permite explorar diferentes níveis de leitura da imagem. A análise orientou-se por uma perspectiva interpretativa, que considerou elementos da linguagem imagética, como enquadramento, composição, textura, uso de cores e construções simbólicas. Refletiu, ainda, sobre como os indivíduos podem amadurecer sua compreensão estética acerca dos elementos artísticos, apontando o que tendem a perceber segundo os estágios de Housen (1983).

Tal abordagem possibilitou compreender não apenas a materialidade da imagem, mas também os modos como o espectador interage com ela, de modo a considerar seus repertórios culturais e experiências prévias.

Dessa forma, intentou-se articular os pressupostos do letramento cinematográfico/audiovisual e visual à compreensão do desenvolvimento estético, para evidenciar como essa articulação pode balizar a formação de leitores, tornando-os mais críticos e sensíveis às múltiplas dimensões da linguagem.

3. LEITORES E ESPECTADORES: INTERFACES ENTRE O CINEMA E O ENSINO

A concepção de leitores está imbricada nas multimodalidades com que os textos se apresentam atualmente. Os aspectos decorrentes da educação formal e informal apontam para um novo tipo de leitor, aquele que, para além dos muros da escola, obtém informações e constrói conhecimentos em outros espaços. No contexto do uso de filmes, aos moldes da educação formal, é preciso considerar o cinema/filmes como objeto de estudo, possuidor de elementos

próprios que permitem a análise de suas potencialidades e particularidades.

Nesse cenário, torna-se pertinente compreender que a formação do leitor contemporâneo também envolve a capacidade de interpretar linguagens visuais e audiovisuais, aproximando-se do que se compreende como letramento cinematográfico, entendido, aqui, como a habilidade de compreender os códigos narrativos, estéticos e técnicos da linguagem do cinema.

Entendendo essas capacidades como pertencentes à linguagem fílmica e tendo como base seu uso pedagógico, Duarte (2017, p. 71) orienta que o uso do cinema/filmes não deve ser meramente ilustrativo; assim, a autora reflete:

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Essa perspectiva tende a ignorar que o cinema possui uma linguagem própria, constituída por elementos narrativos, estéticos e técnicos que também atuam na construção de sentidos. Nesse contexto, é fundamental que o trabalho pedagógico com filmes esteja associado ao desenvolvimento do letramento cinematográfico, que compreende o uso de filmes em práticas vinculadas a contextos situados de ensino, e que o aluno, em

momento oportuno, seja um conhecedor da linguagem cinematográfica e saiba ler esse tipo de arte para a geração de sentido e conhecimento. Assim, é primordial que os estudantes não apenas assistam às obras, mas também possam realizar análises críticas que perpassam o estudo dos enquadramentos, das montagens, das trilhas sonoras, das construções narrativas e das dimensões culturais. Isso confere reconhecimento ao cinema como objeto de estudo, e não apenas como instrumento ilustrativo do conteúdo escolar.

As estratégias para a formação de leitores se dão em diversas escalas. Nesse segmento, os leitores se constituem como indivíduos capazes de ver, sentir, avaliar, ouvir e compreender os mais variados textos/gêneros textuais. Se tomarmos por base a convergência informacional a que somos submetidos, é notável que o leitor possui diversas funções, uma vez que é compelido a ler textos em livros impressos, digitais, páginas de internet, assim como, os textos fílmicos e aqueles relativos à imagens fixas. Esse comportamento requer um leitor competente frente às demandas sociais e tecnológicas, que contribuem para as mudanças sociais. É nesse sentido que Silva *et al.* (2025) afirmam que a leitura do imagético “exige do leitor/locutor uma postura interpretativa, em que ele, na condição de sujeito historicamente situado, reconheça a imagem como um enunciado dialogicamente constituído”.

Aqui, o leitor passa a ser interagente dos elementos verbo-visuais, assume uma postura que age e retroage sobre os gêneros diversos e constrói sentidos que vão ao encontro de suas expectativas e da intencionalidade do produtor do texto. É nesse caminhar que Garcia Canclini (2015) enfatiza que os leitores estão em constantes diálogos, pois, no mundo contemporâneo, assumem os papéis de

espectadores, consumidores e internautas. Nessa perspectiva, o leitor, na atualidade, tende a mobilizar competências interpretativas e comunicativas que ultrapassam o texto verbal, conforme já mencionado, pois envolvem também a leitura de imagens, sons e narrativas audiovisuais, o que evidencia a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao letramento cinematográfico/audi visual, entendido como:

A habilidade de conhecer, apropriar-se e dominar uma linguagem que permite ir além do que está explícito, a partir da interpretação de elementos verbais ou não verbais, produções cinematográficas, televisivas ou da internet, mas que possuam, essencialmente, configuração a partir da imagem e do som (Gabriel, 218, p. 67).

O autor citado acima considera a mudança na posição do leitor ao afirmar que, para dar conta da imbricação verbo-imagética, o leitor necessita de outros letramentos para acompanhar as demandas decorrentes de novas práticas sociais. É nesse contexto que o letramento cinematográfico/audi visual se faz presente, pois o leitor/espectador deve ser capaz de traçar leituras tanto daquilo que está na superfície do filme (o visível) quanto dos elementos mais densos, como montagem, enredo, produção, relação tempo/espço, figurinos e os possíveis entrelaçamentos com os contextos vivenciados.

Importa mencionar, também, o dizer de Bamford (2003) sobre o que é ser letrado visualmente. Para ele, os sujeitos letrados: detêm algum

tipo de conhecimento prévio sobre a imagem; no jogo de compreensão e interpretação, produzem sentido ao considerar o contexto cultural da imagem; conseguem analisar e dizer da técnica de produção da imagem, bem como do estilo de quem a produziu; compreendem, ainda, as relações afetivas enunciadas na imagem.

Freire (2003) afirma que a leitura está ligada ao ser humano em suas variadas formas e contextos. Enfatiza, ainda, que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras, ao destacar a importância das experiências vividas e das influências que recebemos ao longo da vida. Dessa forma, algumas leituras precedem outras e modificam, como consequência disso, o significado do que é ser leitor.

Por meio da leitura, pode-se conhecer realidades antes distantes e apropriar-se de informações e da construção de conhecimentos que direcionam a maneira de enxergar as práticas sociais e os modos de significação. É desse pensamento, pois, que decorre o imperativo de que os filmes e as imagens também contribuem, de maneira significativa, para a construção do arcabouço cultural e de conhecimentos dos indivíduos. Nessa direção, o cinema pode ser entendido como uma forma de leitura do mundo, pois permite que os sujeitos interpretem experiências sociais, históricas e culturais por meio de narrativas audiovisuais.

Guaranha (2007, p. 26) relaciona a literatura com o cinema ao evidenciar como essa junção evoca, também a imaginação do leitor e contribui para o aprimoramento de um olhar estético e crítico diante das diferentes formas de representação:

A sondagem psicológica que o discurso literário permite não é possível de ser traduzida em imagens concretas. Além disso, as viagens imaginárias propostas verbalmente por um romance consolidam-se, instantânea e gratuitamente, na imaginação do leitor. Entretanto, o cineasta dispõe de uma linguagem mista, pois serve-se da comunicação visual, da imagem em movimento e da montagem dessas imagens; da comunicação sonora, que se compõe não apenas da trilha musical, mas também dos ruídos incidentais que ajudam a “comentar” as imagens; e da comunicação verbal, composta por textos falados e escritos. Além disso, a imagem é enriquecida por uma série de outros recursos e elementos que propõem um tipo de leitura.

De acordo com a autora, os filmes trazem elementos tão importantes quanto as leituras de livros, bem como auxiliam na construção/produção de sentidos por parte do leitor/espectador. No contexto das adaptações cinematográficas, a despeito das discussões sobre a supremacia do texto escrito em relação a outras formas textuais, Pellegrini (2003, p. 16), por exemplo, enfatiza que “a imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o leitor”.

Decerto, o que se percebe é que o cinema, ao apresentar elementos para a reprodução e veiculação de narrativas, proporciona ao leitor um novo tipo de leitura, aquela relativa à sensibilidade do olhar. Essa

leitura sensível do audiovisual alinha-se ao letramento cinematográfico, uma vez que pressupõe a capacidade de reconhecer elementos como enquadramento, iluminação, montagem, trilha sonora e construção narrativa.

O texto verbal permite que o leitor ative conhecimentos tanto de ordem enciclopédica (conhecimento armazenado na memória dos indivíduos ao longo do tempo) quanto de ordem linguística (conhecimento do sistema da língua) (Koch, 2022). Esse mecanismo cognitivo também ocorre com o texto fílmico; entretanto, o leitor de cinema não depende da materialidade do texto escrito para a construção de sentido, uma vez que o que define a gramática da linguagem cinematográfica é a articulação entre som, imagem, montagem, entre outros elementos, os quais servem como orientação direta na (re)construção do sentido pelo espectador.

Espera-se que os professores, ao utilizarem imagens fixas e o cinema em sala de aula, o façam de forma consciente, dando visibilidade às formas de composição dessas linguagens, tais como enquadramento, iluminação, montagem entre outras, de modo a favorecer uma leitura crítica e sensível por parte dos alunos. Nessa perspectiva, o trabalho com o cinema e com as imagens pode ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, articulando-se, por exemplo, com a literatura (ao explorar adaptações, narrativas e construção de personagens) e com a história (ao contextualizar produções, períodos e representações sociais), ampliando, assim, as possibilidades de produção de sentidos, de formação estética e crítica dos sujeitos.

3.1. O Cinema e a Escola: Algumas Reflexões

Para fins educacionais, é importante salientar que a aproximação entre cinema e educação tem bases em um longo processo do fazer cinematográfico. No contexto inicial da inserção do cinema no espaço escolar, observou-se que seu uso, para fins pedagógicos, não oportuniza aos discentes um aprofundamento nas análises, nem promovia um uso consciente e crítico dos filmes, sistemática que limitava o potencial formativo dessa linguagem.

No contexto brasileiro, as propostas de um cinema educativo, com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1936, visavam à instrumentalização e à ilustração de conteúdos que promovessem narrativas políticas e culturais selecionadas pelo governo (Sampaio, 2017; Napolitano, 2009). Assim, por meio de uma política higienista, todo material cinematográfico deveria passar por uma triagem antes que fosse disponibilizado à escola. Essa forma de censura normatizou, por muito tempo, o uso de filmes na escola e trouxe uma forma de representação equivocada para educadores em suas propostas didáticas (Napolitano, 2009).

A dialogia entre cinema e educação, a partir das diretrizes estabelecidas pelo INCE, dava-se a partir de dinâmicas e interesses políticos. Dessa maneira, o cinema era visto como um caminho para que o governo difundisse determinadas ideologias entre alunos e professores, de modo a propagar narrativas nacionalistas e higienistas. Desse projeto, vale mencionar o Decreto nº 21.240/1932, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, com vistas a designar a veiculação de filmes que estivessem dentro das orientações do governo. Em síntese, os filmes utilizados nas escolas deveriam ser certificados pelo Ministério da Educação e da Saúde, órgãos responsáveis pela normatização das produções fílmicas.

Nesse enfoque, mesmo que as vertentes do cinema educativo apresentassem o valor cultural, informacional e as estratégias de uma educação fílmica, é possível dizer que o estudo da linguagem, a serviço de um letramento fílmico, ou seja, o entendimento consciente das múltiplas facetas da linguagem cinematográfica, ainda não era explorado como ferramenta de construção de sentido.

Duarte e Alegria (2008, p. 69), ao tratarem do cinema como instrumento de ilustração, afirmam que:

A exibição de filmes voltada 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. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente.

A problemática apresentada acima está centrada naquilo que parece ser recorrente no contexto escolar: o uso de filmes como ferramenta puramente ilustrativa. Quando se olha através dos filmes, deixam-se de lado as possibilidades analíticas e comunicativas que advêm da linguagem audiovisual. Assim, é pertinente que os professores apresentem os filmes como prática discursiva que, para além de ilustrar, ajudará no desenvolvimento do pensamento crítico

e na exploração de saberes situados. Para isso, é necessário o trabalho com competências específicas que permitirão ao leitor/espectador a legitimação de um letramento cinematográfico/audiovisual.

Por outro lado, Duarte (2017), ao discutir a relação ampla entre cinema e educação, cita os estudos de George Simmel, o qual postula que os indivíduos agem ativamente dentro das relações vivenciadas, sendo, em parte, produtos de suas interações. Desse modo, fora do ambiente escolar, é certo dizer que os espaços não formais de educação também contribuem para a produção de conhecimentos e para o exercício de práticas educativas.

Nessa perspectiva, pensar o cinema como o lugar em que as pessoas se reúnem, ou seja, como um ambiente controlado para, juntos, compartilharem um momento de diversão, aponta para uma das características elementares desse processo de interação, à qual Simmel se refere como estado de socialização. Uma vez que se estabelece a relação entre espectadores, filmes e a identidade cultural de cada indivíduo presente, projeta-se, então, no cinema, a função de sociação decorrente de sua linguagem.

Nessa linha de pensamento, Duarte (2017) ainda enfatiza que ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural quanto do educacional. Assim, é preciso compreender o cinema e a prática de assistir a filmes a partir de uma perspectiva epistemológica (conhecer o filme enquanto linguagem), formativa (que ajuda no aprimoramento da criticidade) e não apenas como recurso instrumental.

Tendo isso em conta, a construção da formação estética do sujeito, que é desenvolvida mediante a exposição à arte, neste caso, o cinema, torna-se imprescindível para conhecer e identificar as particularidades da linguagem aqui discutida (Pillar, 2012). Assim, para que as experiências fílmicas dos estudantes se ampliem, é necessário que o professor também possua conhecimentos acerca do letramento cinematográfico. Com isso, tanto a fruição estética quanto as discussões sobre as temáticas e a linguagem cinematográfica passam a fazer sentido para os discentes, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante das produções fílmicas e imagéticas.

4. FORMAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO: UM OLHAR SOBRE A ARTE

No tocante às experiências dos espectadores e à maneira como a arte é recepcionada pelos indivíduos e atua na construção do desenvolvimento estético, é preciso considerar dois pontos: a) as leituras que se fazem das obras artísticas (aqui se insere o fazer cinematográfico e o uso de imagens estáticas); b) o modo como ela impacta ou altera a realidade das pessoas. Dessa maneira, o modo interpretativo de uma obra pode se realizar a partir da leitura crítica do mundo até as percepções do espectador ligadas às cores, à luz, à montagem, à riqueza sonora, às texturas, às temáticas e às narrativas, ou seja, aos elementos pertencentes à construção imagética, que se apresentam tanto de maneira física quanto imaginativa. No caso do cinema, tais elementos compõem mecanismos do audiovisual, e sua compreensão está diretamente relacionada ao desenvolvimento do letramento cinematográfico de que dispõem os indivíduos.

A estética da linguagem cinematográfica vai além do simples processo de visualização de imagens em movimento. Os filmes são também manifestações artísticas; logo, refletir a respeito do desenvolvimento da compreensão estética dos espectadores possibilita ao professor mapear as relações sociais, culturais e as experiências adquiridas pelos alunos, para, assim, planejar atividades direcionadas a cada grupo. Seguindo a linha de pensamento de que a “experiência estética pressupõe apreciação, ela só se concretiza com a existência de algum conhecimento sobre o aspecto em questão” (Anchieta, 2019, p. 194), sendo mais enfático sobre a tríade filme, arte e estética, Aumont (1995, p. 15) afirma que:

A estética abrange a reflexão sobre os fenômenos de significação considerados como fenômenos artísticos. A estética do cinema é, portanto, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. Ela subentende uma concepção do "belo" e, portanto, do gosto e do prazer do espectador, assim como do teórico. Ela depende da estética geral, disciplina filosófica que diz respeito ao conjunto das artes.

Essa perspectiva aponta para o estudo do cinema ou para a prática de assistir a filmes para além do contexto operacional, uma vez que todo filme e toda imagem fixa traz em si uma dimensão estética que pode ser mais ou menos explorada por espectadores, analistas ou pesquisadores.

Dessa maneira, a experiência dos indivíduos contribui significativamente para o aprimoramento de seu desenvolvimento estético. Na mesma direção de Aumont (1995), Parsons (1987), ao refletir sobre a significação dos fenômenos artísticos, cunhou a Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética, decorrente de estudos realizados entre os anos de 1977 e 1987.

Na mesma direção Housen (1983) teceu estudos sobre a maturação do desenvolvimento estético, que revelaram que, quanto mais se tem contato com obras artísticas, maior é o nível estético de apreciação. No contexto do cinema, essa constatação reforça a importância de promover experiências sistemáticas de contato com filmes, acompanhadas de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do letramento cinematográfico.

Exploraremos, neste estudo, as contribuições de Housen (1983) para o desenvolvimento estético e como elas podem ajudar o professor a traçar estratégias que auxiliem na melhoria da percepção que os alunos possuem sobre as imagens fixas e sobre os filmes. Housen (1983), na intenção de compreender as fases do desenvolvimento estético dos indivíduos, realizou pesquisas com populações americanas e do Leste Europeu, totalizando mais de 6.000 entrevistas. Utilizou, como técnica, o instrumento do fluxo da consciência, que consiste em deixar o entrevistado falar de maneira livre a respeito de determinado assunto. Com isso, a autora estruturou, como produto, o *Manual de codificação do desenvolvimento estético*.

Para Housen (1983), o desenvolvimento da resposta estética dos participantes ajudaria a refletir sobre a evolução da construção do perfil estético de cada indivíduo, mesmo daqueles que não tiveram

acesso a uma educação visual consistente para a formação de sua percepção sobre a arte. Ao longo da pesquisa, os participantes deveriam responder, no máximo, a duas perguntas: “o que você vê aqui?” ou “há mais alguma coisa aqui?”. Após isso, as respostas deveriam ser comparadas e documentadas no manual proposto.

A condição estética do público-alvo da pesquisa foi dividida em cinco estágios, levando em consideração as diferentes formas de interpretação/análise da obra de arte. Rodrigues (2008, p. 71) “os observadores de cada estágio são nomeados pelo tipo de ação mental que caracteriza sua leitura de arte naquele momento”. Seguem os estágios conforme a autora.

- **1º estágio: narrativo**

Nesse estágio, os participantes são vistos como “contadores de histórias”, pois criam narrativas a partir do que enxergam. Segundo Rossi (2012, p. 27), esse leitor observa a imagem de maneira rápida e superficial. Devido à falta de familiaridade com obras de arte, sua atenção às imagens é fragmentada, o que faz com que não se detenha nos traços estéticos.

Assim, no estágio narrativo, o julgamento das obras de arte está relacionado às predileções e às vontades do espectador. Desse modo, para classificar uma obra como boa ou ruim, ele considera apenas os sentimentos e as sensações provocados pelas imagens, os quais estão associados à cultura em que está inserido.

- **2º estágio: construtivo**

Para os construtivos, as percepções a respeito da obra, somadas ao conhecimento que carregam, influenciam o processo de

recepção/interação. Quando criam juízo de valor sobre o que enxergam, pensam, habitualmente, no esforço do artista. Geralmente, em seu comportamento, costumam olhar de forma fixa para o objeto artístico e não limitam a quantidade de vezes em que o apreciam.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) enfatiza que esse movimento permite, aos poucos, compreender a intenção do artista e como a obra foi produzida.

- **3º estágio: classificativo**

Aqui, os espectadores assumem posturas críticas, de modo que se interessam por obter informações que circundam a produção das imagens. Dessa forma, adotam posturas reflexivas sobre o contexto de produção da obra, assim como sobre a intenção do autor; pensam sobre a temática abordada e o estilo marcado na obra. Assim, acreditam compreender melhor a obra de arte e sua relação com o mundo.

Quanto a isso, Rodrigues (2008) esclarece que as perguntas para esse tipo de leitor são: “quem?” e “por quê?”. Como resultado, aproxima-se de um entendimento mais assertivo sobre o produto artístico.

Nesse sentido, Rocha e Coimbra (2006, p. 11), ao falarem do leitor classificativo, ponderam que “o observador centra-se nas ferramentas que o artista usou para criar a sua obra e, pela primeira vez, directa e objectivamente, confronta a obra de arte”. Diante disso, pode-se afirmar que as formas de um olhar mais estético sobre a arte se fazem presentes na medida em que o espectador traz mais racionalização ao processo de leitura/observação. Para isso, entende-

se que há necessidade de tempo com a obra para que a construção de sentido seja produtiva.

- **4º estágio: interpretativo**

Por fim, a cada fase pela qual o leitor/espectador passa, surgem novas informações que indicam em que nível se encontra o processo de amadurecimento estético. Assim, os leitores interpretativos são considerados mais equilibrados, no sentido de que compreendem as obras de arte e avaliam os seus próprios julgamentos. Decerto, esse grupo mostra-se capaz de interpretar as sutilezas das obras de arte e ressignificá-las no processo de construção de sentido.

Nessa sistemática, cada vez que entram em contato com o objeto apreciado, modificam sua visão ou aprofundam determinadas características; nesse caminhar, realizam variadas leituras e refinam, com o passar do tempo, sua visão estética. Nesse enfoque, Rossi (2012, p. 32) afirma que “o leitor interpretativo é ciente do papel que suas recordações desempenham nas interpretações dos símbolos e libera seus pensamentos e sentimentos”. Assim, é possível dizer que a evolução pessoal e artística desse leitor faz com que o caráter estético seja medido pelos diversos olhares que a obra pode proporcionar.

- **5º estágio: re-criativo**

Igualmente ao leitor interpretativo, que enxerga a obra de maneira sensível e cheia de memórias, o leitor recriativo, por sua vez, traz a inteligibilidade de alguém que possui contato direto com o mundo das artes. Consequentemente, diferencia-se dos espectadores dos estágios anteriores, pois sistematiza as

construções temporal e cultural de uma obra. Nessa linha de pensamento, tende a entendê-la de maneira ampla, levando em conta suas singularidades e todo o processo criativo (Rodrigues, 2008).

Rossi (2012) afirma que os observadores do quinto estágio conseguem refletir e analisar, de maneira consciente, as questões estéticas de uma obra. O equilíbrio desse processo está, pois, fundado entre “cognição e emoção”. Ao tratar de suas características, Rocha e Coimbra (2006) afirmam que:

Ao relacionar-se com o quadro desta forma, o observador reconhece que tanto ele como a obra de arte traz ao encontro histórias e propriedades particulares. Fazendo uso da sua própria história com a obra, em particular, e com a observação em geral, estes observadores combinam uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais (Rocha; Coimbra, 2006, p. 12).

Os estudos de Housen (1983) sobre a maturação do desenvolvimento estético mostram que, quanto mais se tem contato com obras artísticas, maior é o nível estético de apreciação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que é relevante para o aluno “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2017, p. 65).

Nesse sentido, para que a resposta estética chegue ao seu nível mais elevado, faz-se necessário mobilizar conhecimentos linguísticos — que abrangem os fatores relacionados à gramática, ao léxico e aos conhecimentos textuais-enciclopédicos (estes dizem respeito àqueles armazenados na memória e adquiridos ao longo do tempo) — e conhecimentos interacionais, que estabelecem conexão com os conhecimentos comunicacionais e metacognitivos. Dessa forma, facilitam-se os processos de interação por meio da linguagem (Koch, 2022).

A partir dos estágios de Housen (1983), torna-se possível compreender que a recepção das imagens em movimento se organiza de forma progressiva, exigindo do espectador a mobilização de diferentes níveis de interpretação, que vão da identificação narrativa à elaboração simbólica e recreativa.

Assim, ao tomar como exemplo o uso de filmes em sala de aula, quando mediados de forma adequada, esses recursos podem ampliar as possibilidades de leitura e interpretação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar discursos em diferentes materialidades. Essa visão não apenas legitima o uso do audiovisual como prática de letramento, mas também aponta para a necessidade de um olhar mais atento às dimensões estéticas das obras, conforme apontado por Housen (1983).

É nesse horizonte que se torna necessário aprofundar as considerações sobre o olhar estético. Dessa forma, para que o professor disponha de ferramentas que auxiliem no desenvolvimento crítico dos alunos, seguindo os estudos de Housen (1983), analisaremos fotogramas da animação *Morte e Vida Severina*, investigando como seus recursos expressivos configuram modos

específicos de significação e experiência sensível. Importa salientar que essa atividade pode ser realizada com imagens em movimento/filmes.

5. ANÁLISE DE FOTOGRAMAS DA ANIMAÇÃO “MORTE E VIDA SEVENRINA”: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDOS DE HOUSEN (1983)

No âmbito escolar, o trabalho com o uso de filmes ou imagens deve ser devidamente planejado dentro de dimensões que ajudem o aluno não apenas a ver aquilo que está na superfície do texto visual, mas também a considerar o aprofundamento nas tramas e narrativas que a linguagem visual proporciona.

Com base na pesquisa de Housen (1983) e nos estudos sobre o letramento cinematográfico/audiovisual, espera-se que o professor esteja atento a alguns elementos direcionadores. O primeiro é a progressão pelos estágios de Housen: nessa fase inicial, é necessária a estruturação da aula com perguntas que avancem do descritivo ao interpretativo, formando um percurso de leitura visual/audiovisual.

Em seguida, orienta-se a leitura de fotogramas (frames), trabalhando imagens fixas para aprimorar o olhar dos alunos e favorecer a análise dos elementos visuais. Caso o planejamento da atividade envolva filmes, vídeos e outros suportes, o foco deve ser a linguagem cinematográfica; aqui, é possível explorar enquadramento, plano, trilha sonora, ritmo e montagem como produtores de sentido.

É importante considerar a relação verbal e imagética na qual os textos multimodais, como filmes e imagens, estão inseridos; assim, torna-se necessário atentar para a articulação verbo-visual, analisando os possíveis deslocamentos de sentido e como eles auxiliam na construção de interpretações várias.

Por fim, por se tratar de uma prática inserida no escopo dos letramentos, é possível incentivar os alunos a realizarem reescritas, recriações visuais ou roteiros, mobilizando o estágio recreativo proposto por Housen (1983). Seguem as imagens e suas análises.



Fonte: captada da animação Morte e Vida Severina

A imagem apresenta uma composição marcada pela linearidade do espaço e pela estilização dos corpos, cujos traços alongados e expressões contidas produzem um efeito de uniformização das personagens. No **1º estágio (narrativo)**, o espectador tende a construir uma leitura imediata, identificando trabalhadores em deslocamento em um ambiente árido, acionando esquemas de reconhecimento social. Já no **2º estágio (construtivo)**, observa-se uma ampliação do olhar, que passa a considerar os recursos formais como a monocromia, a repetição de linhas e a organização do plano, como estratégias de construção de significados que produzem a ideia de dureza e continuidade da vida Severina, ou seja, a vida sofredora do homem na roça.

No **3º estágio (classificativo)**, o espectador busca situar a imagem em seu contexto de produção, relacionando-a à obra de João Cabral de Melo Neto e ao projeto estético de crítica social. Nos **4º e 5º**

estágios (interpretativo e recreativo), a leitura se torna mais sofisticada, permitindo compreender a imagem como construção simbólica da coletividade e da condição humana, além de possibilitar a estabilização de sentidos em outros contextos. No âmbito do letramento cinematográfico/visual, essa progressão evidencia que assistir a filmes implica desenvolver um olhar que vai da identificação imediata que está na superfície do imagético. Configura-se também, na análise crítica da linguagem audiovisual, reconhecendo que o sentido não está apenas no que é mostrado, mas no como é construído.



Fonte: captada da animação Morte e Vida Severina

Essa imagem projeta a condensação simbólica ao focalizar o pé ferido em contato com o solo árido, produz um efeito de intensificação do sofrimento. No **1º estágio (narrativo)**, o espectador identifica dor e deslocamento. No **2º estágio (construtivo)**, passa a perceber como o enquadramento fechado, a textura do chão e o contraste visual constroem essa sensação, revelando escolhas estéticas que orientam a interpretação.

No **3º estágio (classificativo)**, a imagem é relacionada a contextos mais amplos, como a migração e a sobrevivência no sertão, permitindo compreender sua dimensão sociocultural. Já nos **4º e 5º estágios**, o elemento visual adquire valor simbólico ampliado, representando a trajetória humana marcada pela escassez e pela resistência de Severina, em jornada em busca de uma vida melhor. Dentro das discussões sobre o letramento cinematográfico/visual, essa leitura evidencia que o espectador precisa desenvolver competências para interpretar signos visuais condensados, compreendendo como o cinema articula imagem, enquadramento e textura para produzir sentidos complexos e não explícitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que o cinema/filmes, e as imagens fixas quando compreendidos como linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, constitui-se como potente ferramenta para a construção de sentidos no contexto educacional. Ao articular imagem, som e narrativa, o texto fílmico amplia as possibilidades de leitura e exige do sujeito competências interpretativas que dialogam diretamente com as demandas contemporâneas de letramento.

Nesse sentido, o letramento cinematográfico/audiovisual e visual emerge como uma prática indispensável para a formação de leitores/espectadores críticos, capazes de compreender não apenas o que é mostrado, mas como os sentidos são produzidos. Tal processo implica reconhecer que a leitura de filmes envolve a mobilização de conhecimentos diversos (linguísticos, culturais, estéticos e interacionais), os quais se desenvolvem de maneira progressiva e mediada.

As contribuições de Housen (1983) mostram-se, particularmente, relevantes nesse processo, ao evidenciar que a compreensão estética se organiza em estágios que refletem diferentes modos de interação com a obra de arte. Ao transpor essa perspectiva para o ensino, torna-se possível planejar práticas pedagógicas que considerem o nível de desenvolvimento dos alunos e promovam avanços em suas formas de ver, interpretar e significar as imagens.

A análise dos fotogramas da animação *Morte e Vida Severina* evidenciou que a leitura do audiovisual pode transitar de uma percepção imediata e narrativa para uma compreensão mais complexa, que envolve aspectos simbólicos, sociais e estéticos. Esse percurso reforça a importância da mediação docente, que deve orientar o olhar do aluno para além da superfície das imagens, possibilitando a construção de interpretações mais elaboradas.

Assim, é possível dizer que o trabalho com a linguagem cinematográfica, ou com as imagens fixas em sala de aula, quando fundamentado teoricamente e conduzido de maneira consciente, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética dos estudantes. Ao integrar os pressupostos do letramento cinematográfico e imagético à teoria de Housen, abre-se um campo amplo para práticas pedagógicas que valorizem o cinema e outras representações imagéticas como forma de conhecimento, expressão e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, W. Limites da experiência estética: as cores e cinema narrativo. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo,

2019.

AUMONT, J. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papiros, 1995.

BAMFORD, A. **The Visual Literacy White Paper**, 2003. Disponível em: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 15. Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. São Paulo: Autêntica, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GABRIEL, Francisco Reynaldo Martins. **Letramento audiovisual em línguas adicionais**: uma experiência de mediação com clipes musicais. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2018.

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

GUARANHA, M. F. Literatura e Cinema: da palavra à i-magem adaptação e recriação. In: HAFFLER, A. et al. **Cinema, Literatura e História**. V. 2. São Paulo: UNI ABC, 2007. p. 25-27.

HOUSEN, A. **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Harvard Graduate School of Education, 1983.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

PELLEGRINI, T. et al. Televisão, Cinema e Literatura. In: XAVIER, I. **Do texto ao filme**: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. São Paulo: Senac São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROCHA, L.; COIMBRA, J.L. As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 5, 2006.

RODRIGUES, M. S. **Desenvolvimento estético**: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos. 264 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAMPAIO, D. A. de. A ligação entre cinema e educação: formulações iniciais. **Revista eletrônica de ciências**, caruaru, n.10, v. 2, 2017.

SILVA, R. N *et al.* Letramento visual na leitura de imagens: uma proposta didática para sala de aula. IN: BIANCHESSI, C. **Ensaio**

sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e práticas.
Curitiba: Bagai, 2025.

¹ Doutorando em Linguística e literatura pela UFNT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0393496205563360>.

² Mestrando em Letras pela UEMASUL. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5981954571662437>

³ Doutor em Letras, Teoria Literária, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6150134001200551>

⁴ Mestrando em Letras pela UEMASUL. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6744930775081685>.