



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GABRIEL LUCAS LIMA DA SILVA

**SOBRE AS TRILHAS DA PALAVRA UM TECER COM A IMAGEM: oficinas de
criação filmica e literária para a educação básica**

Recife
2024

GABRIEL LUCAS LIMA DA SILVA

**SOBRE AS TRILHAS DA PALAVRA UM TECER COM A IMAGEM: oficinas de
criação fílmica e literária para a educação básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras - Português (Licenciatura)
da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras/Português.

Orientadora: Catarina Amorim de Oliveira Andrade

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Gabriel Lucas Lima da.

Sobre as trilhas da palavra um tecer com a imagem: oficinas de criação fílmica e literária para a educação básica / Gabriel Lucas Lima da Silva. - Recife, 2024.
94 : il., tab.

Orientador(a): Catarina Amorim de Oliveira Andrade

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Cinema-Educação. 2. Ensino de Literatura. 3. Oficinas. 4. Experiência. I. Andrade, Catarina Amorim de Oliveira. (Orientação). II. Título.

890 CDD (22.ed.)

GABRIEL LUCAS LIMA DA SILVA

**SOBRE AS TRILHAS DA PALAVRA UM TECER COM A IMAGEM: oficinas de
criação filmica e literária para a educação básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras - Português (Licenciatura)
da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras/Português.

Aprovado em: 09/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Catarina Amorim de Oliveira Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Raíra Costa Maia de Vasconcelos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Bruno Mesquita Malta de Alencar (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao meu pai, ao meu irmão e aos familiares que têm me acompanhado durante a minha jornada acadêmica e educacional. Até mesmo nos momentos de ausência, os quais certamente não são poucos, me conforta lembrar que estão lá para cuidar de mim.

A minha orientadora Catarina Andrade, por todo o cuidado e atenção que teve comigo e com os sonhos lúcidos de um estudante de graduação. Da mesma forma que o nosso encontro foi inesperado, ele certamente foi um momento decisivo para a minha formação acadêmica e subjetiva. Por isso, lhe devo agradecimentos por ampliar os meus horizontes na vida e me fazer buscar, nos arcabouços da memória, a conclusão de que estudar cinema, além de um gesto extremamente profundo e relevante, não deveria ser uma realidade impossível para mim.

A Ryan Oliveira, pela parceria de sempre e por demonstrar, da forma mais prática possível, que a presença, o cuidado e o afeto são possíveis até mesmo nas ausências. A Giovanna Brito, pelos conselhos e pelas longas conversas durante nossas imprevisíveis idas e vindas. Ao mesmo tempo, dedico este a Ana Luísa, Mayara Borges, Larissa Veloso, Antonio Vitor, Manoel Neto, Luiz Ramos, Ruan Pablo e aos demais colegas e amigos do curso de Letras e da universidade com os quais partilhei momentos e dos quais guardei um pouco comigo. Além disso, gostaria de expressar minha gratidão a Montez Oliveira, uma das amizades mais incríveis que minha breve incursão ao curso de cinema me ofereceu, além de me emprestar o seu filme para a elaboração de uma parte deste trabalho. A Gabriel Neri, pela amizade sincera e por me deixar contemplar as suas artes pelas quais tenho tanto apreço. A Izael Gomes, por me ajudar a respirar e a compreender que, além de dores, a vida também é tecida por alegria, paz e resiliência.

A Michel Oliveira, pelos diálogos, indagações sobre o mundo, diversão, pelas ótimas indicações de livros e, principalmente, pela companhia nas leituras, nos jogos e nas idas ao cinema; por me ouvir e, na mesma medida, por me deixar ouvi-lo.

A Ernandes Matos, pela amizade curiosa e imensamente inesperada. Resistir às noites na universidade e às dificuldades que a vida me interpôs no caminho certamente não teriam sido tão fáceis sem alguém com quem conversar e rir sobre.

A Catarina Pessoa e a Kaylane Oliveira, minhas colegas de trabalho, da universidade e eternas amigas. Sou grato por todos os nossos momentos juntos, desde as risadas, as alegrias,

as dores e o ato simplório de preocupar-se com o outro – especialmente nas horas de dividir a lasanha no entre-aulas dos sábados.

Aos meus professores da graduação Raíra Maia, Flaviano Maciel, Natasha Centenaro, Fábio Andrade, Jonas Leite, Clécio Bunzen, Livia Suassuna, Sônia Virgínia, Marcelo Costa e outros, pelo acolhimento e pela disposição a compartilhar conhecimento e experiências. Ao mesmo tempo, a Raul Colaço, por aceitar ser meu supervisor de estágio e, mais do que isso, por acolher as minhas inquietações com a educação e me instigar a continuar nas travessias que o ato de educar nos oferece.

Aos meus alunos de língua inglesa e de língua portuguesa, dos cursos e das escolas pelas quais passei durante essa jornada. Espero que tenha contribuído de alguma forma para a sua formação, da mesma forma que contribuíram para o pensamento que se encontra nas folhas que se seguem.

A George Henrique, por me permitir lembrar, ao observá-lo com tanta admiração, que o fascínio pela literatura e o próprio gesto de deixar-se sentir e experienciar o mundo com prazer e, sobretudo, com uma paixão descomunal ainda são experiências possíveis, e jamais deixarão de valer a pena. Mesmo que eu não chegue a alcançar o seu jeito de olhar para as coisas e a paixão que demonstra pelos outros, me contento em saber que existe no mundo alguém que o faz tão bem. Agradeço por me apresentar Cazuza, Caio Fernando Abreu e outros que certamente passarei alguns anos lendo, ouvindo e sentindo.

Por fim, um agradecimento mais do que especial à minha mãe, por me apresentar ao mundo e ao ato de imaginar, através das primeiras palavras, dos primeiros gibis, dos primeiros livros e dos primeiros filmes aos quais assisti na vida. Hoje tenho a certeza de que em cada filme que assisto, em cada ida ao cinema e em cada novo filme ou livro antigo encontrado, alguma lembrança sobre você estará presente. Se neste trabalho me atrevo, de alguma forma, a falar sobre linguagem, sobre arte e sobre experiência, certamente se deve ao fato de que o que eu sinto por cada palavra, imagem, pessoa ou coisas mínimas desse mundo origina-se em você e nas imagens que tenho de nossos momentos juntos, as quais peço a cada dia que sejam cristalizadas em minha memória.

“a vida vai se fiando de um dia mais frágil que o outro, eu preciso alcançar tua carta e olhar pra trás, descobrir o que fiz da minha vida”

(A palavra que resta, Stênio Gardel)

“I think it's nice that we share the same sky”

(Aftersun, 2022)

“A vita non è come l'hai vista al cinematografo, a vita è cchiu difficili.”

(Nuovo Cinema Paradiso, 1988)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as múltiplas possibilidades de interação entre a literatura e o cinema nas práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, com ênfase no campo artístico-literário instituído na educação básica. Partindo da inquietação gerada pelos diversos usos do cinema no ensino tradicional de literatura, especialmente os que determinam a redução do cinema a mero instrumento didático para a apropriação de saberes, este projeto propõe uma abordagem alternativa. Logo, buscamos promover uma aproximação entre essas linguagens ao considerar sua abordagem artística, as latências do sensível, e, por meio disso, despertar um olhar mais atento às diferentes formas de experienciar o mundo, mediadas pelo contato com a imagem e o texto literário. Nesse contexto, propomos a realização de duas oficinas que, tecidas pelo gesto criativo, possibilitem a experimentação estética e sensível com o cinema e a literatura em sala de aula. Para isso, as atividades que compõem essas oficinas originam-se na apresentação e reflexão interdiscursiva e intersemiótica entre dois filmes, *Caixa de Memórias* e *Travessia*, e dois textos literários, *A casa materna* e *Na mulher; o tempo...* Por esse motivo, este trabalho possui bases sólidas nos estudos promovidos pelos campos do Ensino de Literatura, sobretudo nas investigações de Cândido (2011), Cosson (2022) e Lajolo (1993), nas reflexões sobre a imagem e a espetatorialidade tal qual reforçado por Aumont (1990), Leandro (2001) e Rancière (2012), além das passagens do cinema pela educação, através das considerações de Bergala (2008), Badiou (2015) e Larrosa (2002).

Palavras-chave: Cinema-Educação; Ensino de Literatura; Oficinas; Experiência.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the multiple possibilities of interaction between literature and cinema within the pedagogical practices of the Portuguese Language subject, with an emphasis on the artistic-literary field established in basic education. Starting from the concern generated by the various uses of cinema in traditional literature teaching, particularly those that reduce cinema to a mere didactic tool for the acquisition of knowledge, this project proposes an alternative approach. Thus, we seek to promote a closer connection between these languages by considering their artistic approach, the latency of the sensory, and, through this, fostering a more attentive perspective on the different ways of experiencing the world, mediated by the contact with images and literary texts. In this context, we propose the creation of two workshop activities that, through creative gestures, enable aesthetic and sensory experimentation with cinema and literature in the classroom. For this purpose, the activities that make up these workshops focus on the presentation and both interdisciplinary and intersemiotic reflection between two films, *Caixa de Memórias* and *Travessia*, and two literary texts, *A casa materna* and *Na mulher, o tempo...*. Therefore, this work is grounded in solid studies from the fields of Literature Teaching, especially in the investigations of Cândido (2011), Cosson (2022), and Lajolo (1993), in the reflections on images and spectatorship as reinforced by Aumont (1990), Leandro (2001), and Rancière (2012), and in the considerations on cinema in education by Bergala (2008), Badiou (2015), and Larrosa (2002).

Keywords: Cinema-Education; Literature Teaching; Workshops; Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Caixa com fotografias antigas

Imagem 2 – Uma senhora move-se pela cozinha de sua casa

Imagem 3 – Um senhor utiliza o celular na sala estar

Imagem 4 – Montez Valério canta para a sua esposa em um fim de tarde

Imagem 5 – Uma mulher negra segura uma criança em seus braços

Imagem 6 – Verso do retrato, datado de 1963

Imagem 7 – Rosto da mulher fotografado em *close-up*

Imagem 8 – Uma mulher negra posa para a câmera

Imagem 9 – Uma família posa para a câmera

Imagem 10 – Uma outra família, desta vez maior, posa para a câmera

Imagem 11 – Em uma rua, à noite, carros passam com os faróis acesos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Habilidades relativas à prática intertextual e intersemiótica na BNCC (2018)

Tabela 2 – Habilidades relativas à prática intertextual e intersemiótica no CP (2019)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Currículo de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. OS ESTUDOS LITERÁRIOS E A ESSÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE	18
1.1. Breves considerações sobre a linguagem literária	19
1.2. Literatura e sociedade: uma dimensão política e estética	22
1.3. A literatura na sala de aula	26
1.4. Literatura e outras artes: construindo a interdisciplinaridade	32
1.4.1. Implicações curriculares para o ensino interdisciplinar de literatura	34
2. AS DISTÂNCIAS ENTRE O CINEMA E A LITERATURA: UM PROBLEMA ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO	40
2.1. O que é o cinema?	42
2.2. A imagem e o processo de construção de identidades e subjetividades	44
2.3. O cinema em sala de aula	46
2.3.1. Algumas ponderações sobre o fenômeno da experiência, o cinema e a experimentação artística	49
2.4. Cinema e literatura: atravessamentos, fronteiras e desenlaces	54
2.5. Educar o olhar	58
2.5.1. Por uma pedagogia da imagem	60
2.5.2. Olhar a si e olhar ao outro: experienciar com as imagens	62
3. APROXIMAÇÕES ENTRE O EU E O OUTRO: PONDERANDO A PARTIR DE CAIXA DE MEMÓRIAS E TRAVESSIA	63
3.1. <i>Caixa de memórias</i> (2021) de Montez Oliveira	64
3.2. <i>Travessia</i> (2017) de Safira Moreira	68
4. EXPERIMENTANDO COM A SUBJETIVIDADE E A REALIDADE: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DO INVENTAR COM A LITERATURA E O CINEMA	75
4.1. Ensinar por meio de oficinas: conhecendo a pedagogia do dispositivo	75
4.2. Contextualização da proposta pedagógica	79
4.2.1. Reencontrar a si na memória, na palavra e na imagem	82
4.2.2. Conhecer o outro: o gesto de tecer retratos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

No filme *Dias Perfeitos* (2023), dirigido por Wim Wenders, o zelador de banheiros públicos, Hirayama, segue uma rotina precisa e repetitiva. Ele frequenta os mesmos restaurantes, visita as mesmas casas de banho e caminha pelo mesmo parque durante seus intervalos, onde se dedica a fotografar o que observa. O que inicialmente pode parecer comum e simplório revela-se como uma cuidadosa disposição do olhar. Hirayama não apenas transita por esses espaços e momentos, mas se permite ser profundamente impactado por eles; entrega-se, de forma simultaneamente simples e intensa, à experiência dos sentidos.

O personagem de Wenders nos convida a uma abertura para um mundo de imagens. Se, enquanto espectadores, nos permitirmos mergulhar nesse mundo, podemos encontrar uma beleza singular na simplicidade, capaz de nos encantar e despertar nosso fascínio. Por outro lado, também podemos nos deparar com algo que nos desagrade, nos causa aversão, ou até mesmo repulsa, gerando uma sensação de intolerância. Essas imagens, como tantas outras, podem nos instigar a capturá-las em uma fotografia, rompendo com sua natureza efêmera e preservando-as para nós mesmos. O fato, de qualquer modo, é que a imagem causa tremores; somos sensíveis a ela. A mesma estabelece qualquer coisa que desestabiliza as estruturas que, tão persistentemente, construímos durante nossa travessia enquanto sujeitos sociais providos de uma subjetividade, identidade e realidade discursiva. Para Aumont (1993, p. 197), “A imagem só existe para ser vista, por um espectador historicamente definido (isto é, que dispõe de certos dispositivos de imagens)”. Logo, seria um equívoco dissociá-la de seu espectador. Com isso, estamos sempre a interagir com imagens, por analogia, por representação, por referência ou pela própria indexicalidade do fenômeno.

Se dessa dimensão surge o questionamento de que espaços e estruturas mantêm relação com as atuais margens da imagem, não demoramos a encontrar na escola uma possível solução para muitos dos problemas nela circunscritos. É na escola que, supostamente, formalizamos algumas das preocupações da educação: o fenômeno do educar e do aprender – aprendemos a ler conforme os textos que nos são apresentados, aprendemos a escrever dentro das linhas e dos moldes que nos são propostos, aprendemos a preencher as lacunas que nos foram propositalmente deixadas. No entanto, surge dessa estrutura outra inquietação da educação, a qual diz respeito ao fenômeno da experiência. De fato, a instituição escolar constitui alguns de nossos primeiros contatos com fenômenos e objetos diversos – artísticos, científicos, culturais, etc. Na amálgama de suas encruzilhadas, a escola – embora nem sempre o faça – permite e legitima o ato de experimentar e experienciar

realidades, subjetividades e identidades diversas, seja por meio da leitura, do ato de observação, do olhar, e da própria liberdade para inventar. Para Hooks (2013, p. 273) a sala de aula oferece a “oportunidade de trabalhar pela liberdade [...] ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.” Com isso, faz parte da posição do educador, assim como da conjuntura da sala de aula, agir como facilitador do processo de interação entre os sujeitos e esses objetos-fenômenos, dentre eles, a arte e a cultura, interpelados a formas de expressão e lugares de dizer pertencentes a outros sujeitos.

Partindo desse ponto de vista, surge com a expressão artística uma abordagem permissiva com o sensível, com o ato de se deixar atravessar por suas infinitas nuances e possibilidades, tencionando estratégias desautomatizadas de olhar e de performar com essas artes. Num primeiro plano, situa-se no esquema das disciplinas favoráveis a essa abordagem a disciplina de Língua Portuguesa. Em sua atual configuração, disposta em quatro eixos de ensino – leitura, análise linguística, oralidade e produção textual –, a disciplina conta com algumas particularidades essenciais, dentre elas a necessidade de refletir a literatura – um de seus principais objetos – através também de sua associação com outras sistemas de manifestação artística, partindo de uma ótica interdisciplinar, conforme proposto pelos documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre essas formas de expressão – a dança, a música, a pintura, a fotografia etc. – está o cinema. Com efeito, o cinema tem desempenhado um papel fundamental para a cultura brasileira e de outros povos, sobretudo pela sua associação – não apenas de sua própria natureza, mas também de forma representada nos filmes – com as realidades sociais, políticas e culturais ao redor do mundo. Procuramos, com isso, demonstrar o valor de tal linguagem – a linguagem cinematográfica – em seu encadeamento com a literatura, além de evidenciar essa as margens que circunscrevem essa possibilidade.

Vale destacar, contudo, que há uma lacuna no processo de realização das atividades conforme previsto pelos documentos oficiais. Uma delas é o seu caráter recente – tomemos como exemplo a homologação da BNCC no final do ano de 2017 – e, com ela, o cadenciamento de novas propostas educacionais para o país – a educação em tempo integral, o novo ensino médio, as novas trilhas de ensino etc. Desse modo, a ausência considerável de trabalhos de formação continuada com professores direcionados a essa dimensão particular, ou seja, sobre como trabalhar o cinema em sala de aula, é evidente. Não obstante, diferentes trabalhos – acadêmicos, sociais, governamentais etc. – têm surgido para democratizar não apenas o acesso ao cinema, mas também aos saberes sobre o cinema enquanto prática pedagógica. Apesar disso, a ausência da diversidade de trabalhos voltados a pensar uma

articulação entre a literatura e o cinema no espaço escolar torna-se ainda mais significativa, tornando os momentos possíveis para a realização de atividades nesse sentido escassos e/ou displicentemente elaborados.

Nesse projeto, pois, busca-se explorar as variadas possibilidades pedagógicas que propiciam, no eixo da educação básica, situações de ensino-aprendizagem voltadas ao cultivo da experiência, partindo de uma experimentação sensível com o inventar, por meio da linguagem literária e da linguagem cinematográfica. Com esse fim, integra a nossa proposta uma investigação dos documentos curriculares oficiais direcionados à educação pública, a fim de entender as condições metodológicas evidenciadas nestes. À vista disso, de maneira a colaborar com o processo formativo docente no país, propomos a elaboração de oficinas criativas voltadas ao trabalho com ambas as linguagens, enxergando-as como fenômenos artísticos e passíveis de experiência sensível. Essas oficinas, compostas no formato de propostas pedagógicas, partilham em sua tessitura de estratégias diversas de experimentar com o inventar a partir do olhar, e portanto tencionam as relações dos sujeitos consigo mesmos e com o outro, com a memória, com a realidade etc.

Integra o nosso ensejo, através dessas oficinas, desenvolver uma prática pedagógica intercultural e interdiscursiva, conforme os programas da disciplina de Língua Portuguesa. Sob tal perspectiva, propomos uma análise não apenas do currículo, como também uma revisão de literatura alicerçada nos campos epistemológicos pertinentes a esse estudo, a rigor: a literatura, o ensino de literatura, os estudos sobre a imagem, a pedagogia da imagem, os estudos sobre a linguagem cinematográfica e, por fim, o campo de cinema-educação. Por isso, consideramos uma organização em quatro capítulos. O primeiro lidará com uma contextualização dos estudos literários e sua inserção na sala de aula, bem como de sua relação interdiscursiva e intersemiótica com outras artes, tocando também a questão da literatura como um direito humano, e por isso passível de ser um objeto pedagógico. O segundo será dedicado a pensar a imagem, sua ligação com o cinema e a potência de ambos em inserir-se na sala de aula como fenômeno artístico e da experiência. Diante dessa discussão, tocaremos no cerne das distâncias existentes entre literatura e cinema, e de que maneira ela envolve a questão da pedagogia da imagem e das estratégias para educar o olhar na escola. No terceiro capítulo, teceremos algumas reflexões sobre diferentes textos fílmicos e textos literários, além de provocar atravessamentos entre ambos. É com essas ideias devidamente construídas que, no quarto e último capítulo, realizaremos a proposta de duas oficinas de criação fílmica e literária, por meio de uma curadoria de textos calcada em nossos propósitos e na revisão de literatura anteriormente esboçada.

Por conseguinte, a curadoria desses textos e nossas reflexões foram tomadas com base no pensamento de autores específicos dos campos expostos por esse trabalho. Assim, procuramos em Cândido (2011), Cosson (2022) e Lajolo (1993) formas de enxergar o lugar da literatura na sala de aula e as fronteiras que ela representa no plano de ressignificação do próprio lugar do sujeito em sociedade. Adiante, ponderamos com Aumont (1990), Leandro (2001) e Rancière (2012) sobre os tremores da imagem e as significações colocadas na posição do espectador dessas imagens. Por fim, buscamos em Bergala (2008), Badiou (2015), e Larrosa (2002) mecanismos para pensar o cinema enquanto expressão artística e, portanto, como experimentação sensível e filosófica, penetrando as latências do próprio ser e o fenômeno da alteridade. Frente a essa mobilização, propomos um caminhar – travessia que implica chegar a um outro lado, um objetivo – com a literatura e com o cinema. Por meio destes, será possível enxergar esperança e perspectiva no que se realiza enquanto prática científica e pedagógica. Se existem, pois, soluções para os problemas provocados pelos tremores da educação literária e audiovisual, este trabalho representa um convite para eventuais caminhos.

1. OS ESTUDOS LITERÁRIOS E A ESSÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Desde os primórdios da humanidade, se produz linguagem. Esta, tal qual a conhecemos hoje, sofreu inúmeras metamorfoses e, conseqüentemente, aderiu a contextos diversos de sua produção. As artes rupestres pré-históricas, a dramaturgia grega, os rituais antigos que pulsavam poesia, todos estes pertencem a uma dessas metamorfoses da linguagem em linguagem artística. Na antiguidade, o filósofo grego Aristóteles, na medida em que se atreveu a circunscrever uma possível compreensão da arte poética, calcada fundamentalmente na tragédia e na comédia grega, descreve a poesia como, sobretudo, imitação (1992). Adiante, concebe a gênese dessa forma de linguagem da seguinte maneira:

Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado. (Aristóteles, 1973, p. 445)

A partir dessa visão, torna-se coerente o raciocínio de que a linguagem artística – profundamente circunscrita nas noções aristotélicas específicas sobre a tragédia e a comédia – surge da própria condição humana, e de sua necessidade de constante afirmação e ressignificação da própria existência. Diante do incômodo que nos provoca o desconhecido, sentimos, pois, em contiguidade com a nossa existência em sociedade, a vontade e o desejo de conhecer a verdade absoluta de todas as coisas, o sublime. Desde Aristóteles, diferentes estudiosos buscaram aprofundar-se na potência artística da linguagem, o que culminou, posteriormente, na compreensão de uma efusão de formas artísticas: as artes visuais, as artes plásticas, as artes performáticas etc. Com elas, surge um novo olhar sobre a linguagem literária, o qual, apesar de ainda não consistir de um campo epistemológico e científico definido e concreto até o surgimento da teoria literária e suas múltiplas correntes no início do século XX, conduz uma série de estudos sobre a palavra, o verso, o signo, dentre outros conceitos que culminariam, posteriormente, num conceito de literatura.

Neste capítulo, tentaremos fornecer algumas bases teóricas e epistemológicas para encaminhar um pensamento sobre algumas das principais questões provocadas pelos estudos literários, dentre as quais podem irromper os seguintes questionamentos: (i) o que é literatura? (ii) para que serve a literatura? (iii) quem lê literatura? etc. Mais do que oferecer uma resposta definitiva e concreta a essas indagações e propor uma definição unilateral de literatura, nosso objetivo é traçar caminhos e suscitar pensamentos que nos encaminhem a uma assimilação mais profunda da literatura e de seu objeto: o texto literário. Em seguida, trataremos de outras

questões próprias da literatura que concernem a esse estudo, como a sua relação com a sala de aula e, com ela, a natureza interdisciplinar existente no trabalho com a literatura, especialmente na educação básica.

1.1. Breves considerações sobre a linguagem literária

Para iniciar a discussão, nos dispomos a ponderar sobre o que é literatura ou, em outras palavras, o que tem se convencido chamar literatura por meio da teoria e da crítica literária, interpenetrando outros campos das ciências humanas. Candido (2012) confronta algumas noções de caráter literário de forma bastante pertinente:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Candido, 2012, p. 18)

Por mais simplista que possa parecer essa designação num primeiro plano, ela revela-se densamente mais relevante ao adentrarmos suas extensas camadas. Ao se distanciar de outras correntes críticas que dispõem sobre o texto literário um olhar crítico eminentemente erudito, extraordinário e sublime – numa acepção excludente do termo –, o autor demonstra um posicionamento político e, por conseguinte, estético: não merecem o título de literatura apenas as obras clássicas, as obras deliberadamente refinadas, de prestígio. Ostensivamente, Candido ensaia uma literatura apoiada na manifestação universal – logo uma necessidade também universal – dos sujeitos e de suas subjetividades, da capacidade dos indivíduos em olhar para a realidade e intervir sobre ela:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (Candido, 2012, p. 18)

Ora, se o texto literário, por meio da experiência, perpassa o indivíduo e confrontam-se também suas identidades e subjetividades. Ainda segundo Candido (2012), a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”

(Candido, 2012, p. 18). Confirmar essa humanidade fricciona as próprias fronteiras da alteridade: na medida em que o eu estabelece uma relação profunda e sublime consigo mesmo, por meio da literatura, o outro torna-se cada vez menos distante. Paradoxalmente, o outro torna-se mais complexo à medida em que o enxergamos, em que direcionamos o olhar sobre ele; é, pois, na própria ousadia do olhar e na percepção da complexidade desse outro que residem camadas ainda mais profundas de humanização pela literatura. Nesse sentido, a própria linguagem literária é um acontecimento que atua na formação do humano, e em sua sede contínua por desvelar a realidade e o sensível.

Adiante, discutir esse conceito também implica ponderar a própria essência da linguagem e do seu funcionamento. Bakhtin (1997) compreende a linguagem como parte de um ambiente enunciativo e discursivo, ou seja, se realiza e se manifesta a partir das intervenções estabelecidas pelos sujeitos e seus discursos. Dessa forma, afirma que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348)

Para o autor, a linguagem não se manifesta necessariamente através da realização verbal, mas sim na própria expressão dos discursos da experiência social. Assim, é diante da intervenção sobre a realidade social, sobre a realidade de si e do outro, a partir do verbal e do extraverbal que mobilizamos, a rigor, a linguagem. Partindo desse pressuposto, a literatura passa a integrar a própria natureza dialógica e interdiscursiva da linguagem.

Se confrontamos, contudo, as interpretações de Cândido e Bakhtin, ainda percebemos um espaço notável que se estabelece entre linguagem e linguagem literária. Afinal, o que há na literatura que escapa da linguagem em seus outros intentos discursivos? O que determina que a literatura não é, de fato, um artifício puramente comunicativo ou informativo? Marisa Lajolo (1982), a qual se situa dentro de um corpo de teóricos e pesquisadores que buscam por uma arqueologia da definição de literatura, nos oferece algumas perspectivas. Ela busca no próprio questionamento sobre a substância da linguagem a materialização do discurso literário:

O homem, assim, constantemente se faz recordar que os nomes não são as coisas. Mas, no mesmo movimento, percebe que as coisas só existem para ele, homem, quando incorporadas à sua linguagem. E é nesse jogo de avanços e recuos, entre a momentânea certeza de que as palavras e coisas constituem uma unidade e a igualmente momentânea angústia de que palavras e seres jamais se interpenetram,

que se configura a linguagem. E é desta linguagem, na sua manifestação mais radical, que surge a literatura.” (Lajolo, 1982, p. 35-36)

É na consciência, pois, do ato de fazer uso da linguagem que se materializa a linguagem especificamente literária. Somente ao experimentarmos a palavra – na leitura ou na escrita, por exemplo – é que sentimos a sua potência, a sua riqueza. Ainda que distante da concretude das coisas, a linguagem – através da palavra, da literatura, da arte – é o único recurso que dispomos para conhecermos e aceitar o real e o sensível. Logo, a literatura delimita o intervalo que há entre o ser e as coisas, entre a palavra e o que nomeia, em uma relação provisória e artificial.

Esse relativismo entre tudo o que existe, somente possível pelos meandros da própria linguagem, nos encaminham a um outro paradoxo: se a linguagem literária se mostra como um relativo intento de aceitação do real, logo, compreender a realidade é uma tarefa, se não inverossímil, impossível. Tomando por base essa tentativa falha, o que nos resta é uma das potências fundamentais do texto literário: a instauração do real. Reconstruir a realidade, pois, é desde o princípio dispôr-se a construir; nossa intervenção não é menos significativa do que o que já existe. Tudo sobre o que refletimos e deslocamos de nosso âmago até o texto literário pode ser uma das formas de compreender a existência, mesmo que nunca cheguemos a prová-la. Encontramos algo mais que nos concerne nesse mundo de possibilidades:

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação. (Lajolo, 1982, p. 43)

A autora demonstra, com isso, que quando o real é instaurado, quase concomitantemente interagimos com a nossa própria subjetividade e, em momentos, com a subjetividade do outro. Assim, escapamos do imediatismo; desestabilizamos o automatismo dos olhares e da linguagem que empregamos no cotidiano; possibilitamos a criação de um novo espaço e de um novo tempo, atuantes sob leis outras – ou sob nenhuma.

Visitar tais noções sobre a matéria literária, mesmo que não nos permita conhecê-la em toda a sua totalidade e complexidade, nos possibilita trilhar caminhos para entender os seus ecos na sociedade, e, com isso, nos fazer questionar sob quais influências a literatura se (res)significa nesse meio e quais forças intervêm sobre ela. Sua natureza discursiva, o vínculo que se estabelece entre os sujeitos, suas condições de elaboração e existência – o toque

poético e a desautomatização da linguagem –, nesse caso, apontam para a presença de regimes políticos e estéticos de poder, culminantes na própria ideia de marginalização da literatura e, com ela, uma marginalização do sujeito, de seu corpo e de suas performances.

1.2. Literatura e sociedade: uma dimensão política e estética

Jacques Rancière (2010) nos apresenta uma reflexão pertinente às noções sobre política e estética na contemporaneidade. Ao cunhar o conceito que denomina partilha do sensível, explora a dinâmica na qual os sujeitos se inserem na medida em que tomam consciência da potência de seus corpos e das performances que através deles é possível. A partilha do sensível (Rancière, 2005) ocorre, assim, diante do lugar comum, da partilha política e enunciativa que, entretanto, não representa o lugar do unilateral, da partilha de uma única visão. O autor afirma:

Essa distribuição e essa redistribuição dos lugares e das identidades, esse corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra constituem o que chamo de partilha do sensível. A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em nela introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era visto e fazer ouvir como falantes os que eram percebidos como animais barulhentos. (Rancière, 2010, p. 21)

Nesse lugar se configura, ainda, o que o filósofo irá entender como dissenso, ou seja, as possibilidades, dentro de um espaço comum de subjetivação política, para o questionamento sobre a realidade da interlocução. Sob tal perspectiva, ao empregarmos um discurso, o dissenso – essa espécie de desentendimento ou desacordo – possibilita o questionamento de um fenômeno social, sua definição e, por que não, a sua redefinição. Os sujeitos interlocutores desempenham um papel ativo de compreensão e resistência das próprias experiências políticas que se estabelecem no seu espaço comum – sua comunidade, por exemplo.

Ao ensaiar uma aproximação entre política e estética, o autor chega ainda mais adiante:

A relação entre estética e política é então, mais precisamente, a relação entre essa estética da política e a “política da estética”, isto é, o modo pelo qual as próprias práticas e formas de visibilidade da arte intervêm na partilha do sensível e em sua reconfiguração, pelo qual elas recortam espaços e tempos, sujeitos e objetos, algo de comum e algo de singular. (Rancière, 2010, p. 21).

A arte, pois, seria esse fenômeno que interfere diretamente na partilha do sensível. As formas e metamorfoses da arte atuam sobre o corpo, o desestabilizam, o desarranjam, o impressionam, o incomodam etc. Logo, é no contato com essas expressões que se confrontam sensibilidades. Cada sujeito interage com a arte partindo de subjetividades diferentes, e o contato com essas novas subjetividades exigem, dele, uma disposição para o sensível, para o diálogo com a realidade e com o outro, para a interação e intervenção ativa sobre o que nos acontece, desde os acontecimentos sociais ao fenômeno estético artístico, de fato, indissociáveis. Aqui evidenciamos um posicionamento que será novamente trazido ao longo deste estudo: a literatura como fenômeno artístico, passível de fruição estética e, na mesma medida, integrante de uma dimensão social e da experiência sensível com o outro e com a realidade.

Roland Barthes, em sua obra, ocupa-se de determinados fundamentos da linguagem, e acaba por tocar em certos aspectos que concernem a literatura. Enquanto na língua enxerga um “objeto em que se inscreve o poder” (Barthes, 2013, p. 12), ou seja, uma forma de enclausuramento do ser humano na e pela linguagem, visto que emolduramos o nosso pensamento a partir dela, é na literatura em que encontra uma fuga dessa percepção. A literatura é um artifício que permite “trapacear com a língua” (p. 16), e, portanto, subverter suas regras, leis e regimes de poder. A utilização da linguagem funciona, a partir desse pensamento, como uma força aprioristicamente não submetida ao poder, que por consequência estaria livre de regras apriorísticas de estruturação da linguagem. É importante ressaltar, contudo, que Barthes não utiliza desse argumento para deslocar a literatura de visibilidade política e social. Pelo contrário: é na ausência do poder *a priori* que se circunscrevem as forças capazes de provocar, subverter e desestruturar o poder. Logo, é por meio do caráter eminentemente artístico e literário que a linguagem permite novas interpelações do sujeito pela sociedade, pelos saberes e pelo discurso. Rancière (2007) conclui esse plano ao discutir uma política da literatura:

A expressão “política da literatura” implica, portanto, que a literatura intervém enquanto literatura na decupagem dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, da palavra e do 1 ruído. Ela intervém dentro da relação entre as práticas das formas de visibilidade e dos modos de dizer que recortam um ou vários mundos comuns. (Rancière, 2007, p. 2)

Se tomamos a obra literária como uma das matérias-primas responsáveis por essa decupagem social, devemos considerar as circunstâncias que possibilitam a sua existência nos diversos espaços da sociedade. De fato, a produção literária, nos primórdios, representou um

grande valor para as diferentes camadas da sociedade – o artifício literário não era um privilégio, mas substância essencial das celebrações, da partilha coletiva, da existência em comunidade (Lajolo, 2001). Hoje, no entanto, as formas de manifestação da literatura apresentam-se dissonantes: é evidente o destaque dado pela sociedade e pela mídia a uma “comunidade leitora”, supostamente consciente de todos os prazeres da leitura literária, totalmente distantes de uma comunidade “não-leitora”, que, por muitos fatores – políticos, sociais etc. –, não consomem literatura. O que sabemos, entretanto, é que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (Lajolo, 1982, p. 16).

Diante dessa natureza que emana da relação autor-leitor, nos são revelados outros aspectos importantes. O que pressupomos, a princípio, como uma relação estética – cujo câmbio é a palavra – entre dois sujeitos, se reconfigura em novos estratos de significação. Ao atribuir a esse intercâmbio um valor social, aceitamos a implicação de uma realidade típica da sociedade do consumo, na qual a obra literária também pode ser enxergada como objeto, como um câmbio também na relação entre produto e consumo, conforme os modelos capitalistas, cujo percurso é realizado antes da interação estética entre os sujeitos (Lajolo, 1982).

São claramente perceptíveis as divergências e contradições existentes ao nos debruçarmos sobre o leitor e a obra literária: ora estão próximos, ora distantes. Forças externas atuam sobre ambos e permitem que a interação aconteça – ou não. Essas mesmas forças, geralmente responsáveis pela apresentação dessas obras literárias à população, nos fazem questionar: quais os aspectos determinantes para que uma obra seja ou não acessada por determinadas camadas da sociedade? Ora, se uma obra literária nasce na medula de um recorte espaço-temporal de mundo, o que garante que ela permaneça lá, ou então que atravesse outros espaços? Curiosamente, esses questionamentos nos encaminham a outros que possibilitam um adensamento da discussão: que literatura se escreve e que literatura se lê?

Para abordar esta discussão, é essencial destacar que, inserida em uma dimensão social, a literatura incorpora uma vertigem que é paralela aos sujeitos que compõem as camadas da sociedade. Cada um desses sujeitos ocupa determinado espaço e participa de uma ou mais comunidades, assimilam uma diversidade de elementos políticos e estéticos, como os mencionado anteriormente, o que implica em um processo dialético de arranjar e desarranjar a própria existência em sociedade. Daí surge a noção de cânone e, conseqüentemente, do cânone literário, que se desenvolve a partir de uma perspectiva eminentemente valorativa da obra literária. Tal fenômeno se estabelece na confluência de traços sociais, políticos e

estéticos que buscam evidenciar, na literatura, um caminho ideal e harmônico a ser seguido. É importante ressaltar, contudo, que, se a literatura é fruto das relações estabelecidas por um contexto socio-histórico, é evidente que as considerações sobre o cânone estão sujeitas a mudanças substanciais. O que propomos refletir, assim, são principalmente as implicações do cânone para uma outra literatura, aquela que se situa às margens desse fenômeno. Em poucas palavras, podemos compreendê-la como uma literatura marginalizada, periférica, entre outras denominações.

Deleuze e Guattari (2003) associam ao quadro de marginalização o conceito de literatura menor, caracterizado pela noção de “desterritorialização” explorada pelos autores: “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2003, p. 38). Esses grupos marginalizados, que também são produtores de arte, operam uma mobilização de consciência na e pela língua. Isso diz respeito à maneira como esses grupos marginalizados utilizam a língua valorizada pela sociedade dominante, considerada mais prestigiada e de maior valor. Com isso, Deleuze e Guattari (2003) se apropriam dos escritos de Franz Kafka para delinear algumas características da literatura menor: (i) os sujeitos marginalizados são afetados por uma desterritorialização, que implica o seu afastamento do centro de acesso à escrita, tornando a sua produção uma literatura do impossível, marcada pela dificuldade ou mesmo impossibilidade de escrever ou de se distanciar das convenções da língua; (ii) a literatura menor é intrinsecamente política, pois surge do entrelaçamento de questões individuais com outras questões políticas, comerciais, econômicas, etc.; (iii) na literatura menor, tudo se insere em uma dimensão coletiva, onde não existem talentos ou manifestações literárias individualizadas de forma destacada, permitindo que a enunciação individual se torne também uma enunciação coletiva, refletindo a ação comum (Deleuze; Guattari, 2003, p. 38-40).

Reiteramos, portanto, a importância de expandir os estudos literários para além do cânone tradicional, considerando também a literatura marginalizada e os efeitos políticos e estéticos que ela exerce sobre a sociedade. Nesse sentido, é possível conceber a literatura como um poderoso instrumento de instrução, mobilização e transformação social, conforme argumenta Antonio Candido:

a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria,

a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2012, p. 30)

Sob essa perspectiva, se a literatura intervém na realidade social, buscando compreender e dialogar com o tecido social, torna-se essencial sua presença na educação. Esta se configura como uma busca por uma sociedade igualitária, não apenas em termos de produtos literários, mas também enquanto formas de (re)existência humana e subjetiva no âmbito social. Candido (2012), ao considerar a literatura como um direito humano e universal, defende sua inclusão como parte integral da formação educacional. Ao examinarmos, portanto, a literatura e suas intrínsecas relações com as sociedades e as formas de existência que estas interpõem, adotamos uma perspectiva política e estética para justificar a literatura como um direito humano. Proporemos, com isso, reflexões sobre sua presença na sala de aula e na escola.

1.3. A literatura na sala de aula

Numa de nossas primeiras transições em termos de instituições sociais, ou seja, deixamos os braços de nossa família para conhecer a escola. Nesse ambiente relativamente novo, se pensarmos em sua lógica organizacional e, porventura, sua recepção através da subjetividade da infância, circunscrevem-se relações de poder, de comunidade e de expressão até então não exploradas anteriormente por nossos corpos. A escola passa a funcionar como uma espécie de laboratório, onde a experimentação com o novo extrapola as sinuosas fronteiras de nossos sentidos. Experimentam-se, no âmbito das disciplinas curriculares, uma diversidade de fenômenos sob o olhar pedagógico. Torna-se evidente, pois, a relação entre a escola e a condição de primeiro espaço pelo qual somos apresentados à arte e às suas nuances sob um outro regime de olhar. Logo, a interação entre os sujeitos que compõem a escola e, por que não, a própria sala de aula são conduzidas através de uma suspensão da ordem do comum com relação à arte e ao que se experimenta na realidade. Assim, tentaremos evidenciar possíveis relações entre a literatura e a sala de aula por intermédio do Ensino de Literatura, que se caracteriza por um campo relativamente antigo nos estudos acadêmicos e científicos. Nosso papel é tentar entender como se comporta a literatura dentro da sala de aula; como agem os sujeitos diante do contato com a obra literária; que tremores são esses causados pela literatura que desestabilizam o regime de ordem do espaço escolar; como surgem e o que revelam esses novos olhares na amálgama de uma prática pedagógica com a literatura.

Tornar-se-á claro, posteriormente, a indissociabilidade da literatura e do cinema nesse quesito, visto que, apesar de constituírem-se de raízes históricas divergentes, perpassam uma lógica do afeto com o objeto da arte que é extremamente relevante para a construção de novas pedagogias do olhar.

Tomamos por relevante, a priori, a reflexão proposta pelo pensador e crítico de cinema Alain Bergala (2008, p. 13-14) quando pontua em seu relato reflexivo de experiência sobre o cinema na escola:

A escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. Assisti [...] um diálogo entre minha mãe e um professor que tentava convencê-la de que eu deveria ir além do primário. Sem esse professor, meu horizonte teria sido para sempre limitado (Bergala, 2008, p. 13-14)

Bergala recorre à figura docente para discutir a motricidade do afeto que emerge da do contato entre o sujeito-estudante e o espaço que o circunda – a escola e os outros que nela estão inseridos. Por mais que trabalhe, a princípio, com a fundamentação de um cinema na escola, é evidente a relação de seu discurso com a recepção das demais artes na escola, incluindo a literatura. Adotamos, por conseguinte, a defesa de uma composição de escola capaz de engendrar a fruição estética da literatura, passível de uma experiência sensível que permita a diluição do próprio corpo e dos traços de subjetividade no espaço e no tempo. Logo, tanto a arte que já é de conhecimento do sujeito como aquela que lhe é desconhecida são passíveis de passagem na sala de aula. Parte da posição docente a ação de construir esse novo olhar ao objeto artístico, de propor reflexões, questionamentos e, com isso, um despertar de consciência, uma extrapolação do sensível.

Vale destacar, ademais, como é curiosa a presença de mais uma transitoriedade subjetiva, desta vez dentro da própria sala de aula. Trata-se do ato de transformação do sujeito em sujeito leitor. Jorge Larrosa (2018) tenta situar a leitura como uma espécie de atravessamento de diferentes fronteiras espaço-temporais. Para ele, os livros são como dispositivos capazes de circunscrever lógicas paradoxais de tempo e espaço, as quais ora se confundem e ora se organizam. A ampliação estética do conceito de leitura chega, entretanto, nos diálogos que estabelece com seu suposto interlocutor:

Eu te escrevo, em primeiro lugar, em nome dos leitores para os quais a leitura é uma experiência vital, aqueles que leem não por amor aos livros, mas por amor à vida, aqueles para os quais a leitura é essencial em sua forma de sentir ou de tocar ou de saborear a vida, aqueles para os quais ler é inseparável de sua consciência de estarem vivos, de seu sentimento de estarem vivos, e da intensidade de estarem

vivos, aqueles para os quais a leitura é fundamental na constituição de uma forma de vida. (Larrosa, 2018, p. 9)

Apesar de agregar o gênero epistolar ao seu discurso no texto, Larrosa não abandona a discussão acadêmica e filosófica e imprime um valor intimista na relação com o seu interlocutor. De forma análoga, irá se debruçar sobre o lugar da leitura e desse leitor possível a partir da ideia de experiência que veicula em outros de seus trabalhos. Partindo do pressuposto de que a experiência é algo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), ou seja, algo que opera e provoca transformações, de forma consciente ou não, a leitura pode ser entendida como um processo de dinâmica potente entre o sujeito e a palavra. Para Larrosa (2002, p. 21), ao fazer uso da palavra, os sujeitos automaticamente se sujeitam à força destas. A conexão entre o sujeito e a leitura – ou o leitor e o que se lê –, pois, perpassa uma relação mútua e dialética de apropriação da linguagem e da forma como se experiencia o mundo através dessa linguagem. Por esse olhar, é pertinente ressignificar o papel da leitura na escola, bem como das ações empreendidas pelos que compõem esse espaço.

Para que a leitura alcance o espaço pedagógico, é necessário aprofundar o esboço que temos construídos do leitor. A literatura, em sua tessitura ontológica, promove não apenas o contato do sujeito com a sua própria condição de ser e sua subjetividade, mas o dispõe sobre um espaço no qual vai de encontro a subjetividades outras. O leitor, por conseguinte, nada mais é que um sujeito da interação: lê e, ao mesmo tempo, assimila os múltiplos mundos e sentidos com os quais interagem. Lajolo (1993) amplia essa discussão ao entender no leitor uma figura consciente e responsável sobre essa interação:

Que, se são sedutores — e é inevitável que o sejam —, não precisam, pela força da sedução que exercem, fechar-nos os olhos para eventuais discrepâncias entre o retrato e seu modelo. Ou seja: há que indagar-se, face a cada material que recebemos para eventual adoção: Eu sou esse mesmo que está aí representado? Se eu sou assim tão bom, criativo, responsável, competente e interessado, é necessário que este livro venha me dizer isso? Este material que me declara interessado, competente, responsável, criativo... é o material que um educador com tais predicados elegeria para trabalhar? (Lajolo, 1993, p. 40)

Ora, tocamos em uma visão que aproxima o leitor daquilo que lê e, por conseguinte, o leitor literário da própria tessitura do texto literário. Esse outro leitor, o da postura ativa e potente, propõe questionamentos – sobre si, sobre a literatura e, logicamente, sobre o outro – e desperta o olhar para os múltiplos sentidos e jogos de representação que estão interpelados ao objeto da literatura. Para que entendamos sua relevância, entretanto, esse olhar deve ser

contraposto à realidade social que perpassa as instituições educacionais brasileiras. Numa primeira vista, não é difícil perceber que essas pedagogias do olhar estão circunscritas em um processo de construção sócio-histórica, o que implica pensar nas possibilidades da leitura, e, conseqüentemente, da literatura na educação e na sala de aula.

Para entender esse deslocamento, emprestamos a concepção de letramento conforme pensado por Angela Kleiman (2005). Trabalhamos com uma perspectiva de letramento conforme o conjunto de práticas de produção textual – assim como da leitura e recepção de textos – que estabelecem uma relação mútua de transformação e ressignificação entre aquele que produz e a sociedade, extrapolando as fronteiras de representação da escrita e da produção de sentidos na escola (Kleiman, 2005). Com essa dimensão em mente, é possível compreender que as diversas práticas de letramento que estão interpeladas à instituição escolar devem também desempenhar, enquanto agência de letramento – ou seja, o espaço essencial para o desenvolvimento e interação com os textos, discursos e as demais práticas de letramento –, papel fundamental na relação dos indivíduos com o letramento da vida social (Kleiman, 2007). Logo, as práticas de letramento com o texto e com as múltiplas semioses de linguagem que se encontram na escola apontam, também, para uma significância social e, ao mesmo tempo, devem estabelecer na escola espaços coletivos e colaborativos de participação e experimentação.

Kleiman também se propõe a pensar na figura do docente enquanto agente de letramento, ou seja, um participante ativo, uma espécie de mediador das relações e incursões realizadas pelos sujeitos-estudantes com as práticas de letramento envolvidas na escola que advém de uma lógica do letramento na sociedade:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.” (Kleiman, 2007, p. 21)

Isto posto, pensar a leitura e o leitor é, também, ressignificar as práticas de letramento promovidas na e pela sociedade, associando-a à própria prática pedagógica no ensino da literatura. Regina Zilberman (1991), pesquisadora, ensaísta e professora brasileira, busca, por meio de um atravessamento histórico, compreender as mudanças que engendraram a formação do leitor através da história, e o que isso implica em termos da formação leitora atualmente na escola. Conforme as investigações realizadas pela autora, é possível notar

semelhanças relevantes entre a leitura e o ensino de literatura quando, no século XX, novas práticas pedagógicas se instituem num ensino de língua, sobretudo pela forma pela qual eram estudados os autores representativos e considerados clássicos à literatura brasileira. Além disso, a literatura não era tomada enquanto disciplina autônoma – como ocorreu em propostas curriculares subsequentes – mas como instrumento para o ensino de língua materna.

Adiante, apresenta-se uma mudança significativa na questão da leitura após o final da década de 70, com a suposta crise da leitura (Zilberman, 1991, p. 15). Essa crise, “[...] caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição” dispôs sobre a escola o papel não apenas de repensar as práticas de leitura mas também os impactos que essa crise proporcionou à sociedade. O que se percebe no chão da escola é que “Ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua atividade consumidora” (Zilberman, 1988, p. 14). Adotamos, pois, uma proposta de um ensino de literatura que promova o contato com o texto literário sob a ótica da leitura sensível, do olhar desautomatizado, da leitura enquanto experiência, que possibilita um estreitamento dos laços entre o sujeito e o mundo, logo, da leitura como:

modo particular de vivenciar o real: o texto torna-se o intermediário entre o sujeito e o mundo. E, embora tenha condições de representá-lo de modo mais eficiente e sintético, ele inevitavelmente provoca a suspensão da experiência direta, assim como a suspeita para com ela.” (Zilberman, 1991, p. 18)

O ensino de literatura parte de uma prerrogativa de uma formação leitora e dinâmica. Por isso, a leitura é entendida como a entrada para as camadas sensíveis de transformação que são catalisadas pela experiência literária. O intermediário mencionado acima reside nas mais diversas formas de compreender, significar e expressar a própria subjetividade a partir da palavra e dos seus jogos com a linguagem. Nesse sentido, reforça-se o papel do professor como agente de letramento, ou seja, como facilitador desse processo formativo, sobretudo dentro dos muros da escola.

As questões anteriormente apresentadas suscitam, no ensino de literatura, o aparecimento do termo “letramento literário” que, segundo o professor Rildo Cosson (2022), diz respeito às práticas de leitura, produção e outras formas de interação e experiência com o texto literário. Para ele, a literatura, por tratar de uma prática social legítima, é, portanto, também responsabilidade da escola. Ademais, vale ressaltar que seu valor social implica uma

representação da luta dialética e política que se estabelece diante das diferentes realidades sociais e culturais, utilizando-a como argumento para consagrá-la enquanto direito dos indivíduos:

Por isso é que nas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (Candido, 2011, p. 177-178)

Ao instituir a literatura como prática escolarizada, diversas metodologias têm surgido para desconstruir as práticas tradicionais de ensino que foram estabelecidas pelas primeiras escolas e modelos de ensino promovidas no país. Parte fundamental dessas metodologias, para além de um processo curatorial, envolve a mediação de leitura. Por mais que o leitor necessite da liberdade integrada ao ato da leitura literária, cabe ao professor ser também um leitor e ter o seu próprio repertório com o letramento literário. Essa figura do professor mediador de leitura é expressa por Cosson (2022) em duas faces diferentes: a primeira, a de que o docente representa um lugar de dizer que é legitimado pelo seu conhecimento, planejamento e metodologia de ensino; já a segunda diz respeito à importância de considerar o lugar do aluno enquanto sujeito crítico e importante na sua interação com os textos e o que se aprende na sala de aula. Assim, institui-se na aula de literatura um posicionamento também dialógico entre o professor, o aluno, o texto e a realidade.

Rildo Cosson (2022) engendra, de forma instigante e pertinente aos estudos sobre a educação literária, diferentes possibilidades de apropriação das ferramentas e metodologias possíveis na disciplina de língua portuguesa. Para isso, empresta o termo “sequência didática” dos estudos anteriormente realizados no campo, cujo conceito é até então exposto como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Nesse sentido, associa a prática do letramento literário à noção de sequência didática, sistematiza a realização dessa práxis pedagógica em dois processos possíveis: a sequência básica e a sequência expandida.

Enquanto na sequência básica busca metodologias em torno de quatro eixos básicos para a ressignificação do texto literário enquanto saber cognoscível e, ao mesmo tempo, prazeroso – a motivação, a introdução, a leitura e interpretação –, na sequência expandida decupa um trabalho mais amplo com a linguagem literária. Nesta última prática, são incluídas

não somente novas oportunidades de interpretação e contraposição de posições anteriormente adotadas pelos sujeitos leitores, como também etapas diversas de contextualização – seja ela teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática etc. – e de expansão do olhar debruçado sobre uma obra literária diante do tempo e do espaço (Cosson, 2022). A visão de Rildo Cosson, alicerçada em sua própria experiência docente e fundamentada em seus relatos enquanto professor de literatura, demonstra a inclinação dos estudos sobre o ensino de literatura contemporâneos aos fundamentos de uma leitura literária como experiência sensível, individual e, na mesma instância, coletiva, que inaugura espaços comuns dentro e fora da sala de aula.

Esse novo olhar pedagógico sobre o literário se apercebe, também, na recepção de suas propostas para esse ensino de diferentes maneiras. Ora, uma parte integrante de seu *Letramento Literário* (Cosson, 2022), dispõe de uma seleção interessante de oficinas realizáveis. O autor adota a perspectiva de oficina pois deseja “[...] enfatizar o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor” (Cosson, 2022, p. 121). Ao admitir, também, o uso dessas práticas de oficinas, não descontextualizadas, mas sim integradas às diferentes práticas que o docente institui em sua sequência do letramento literário, permite uma certa apropriação da liberdade na vivência em sala de aula. Se o ensino da literatura, atravessado por uma gama de lógicas discursivas, curriculares e burocráticas do sistema educacional contemporâneo, implica uma organização, um engendramento muitas vezes técnico para os estudos sobre o literário, a aula de literatura ainda deve resistir enquanto esse espaço para libertar o corpo dos sujeitos que a ocupam de quaisquer pretensões por parte dos componentes da escola. Deve tornar-se, em alguma medida, um espaço para trilhar, livremente, os caminhos que nos propõem a palavra, os sentidos que nela residem, os olhares sobre si e sobre o outro que desvelam com constância.

Por esse motivo, o presente estudo distancia-se da proposição de uma sequência didática de acordo com as regularidades ou tendências didaticamente bem exploradas pelos estudiosos do ensino de literatura. Mais do que isso, nosso desejo é nos apropriarmos da potência da oficina e de sua inclinação à liberdade – tanto do corpo quanto do ato de expressar a si e à própria subjetividade. Nossa curiosidade pelo acontecimento que se institui na prática de uma oficina – que será melhor esboçado adiante em outro capítulo – dialoga também com a oportunidade, no campo do possível, de inserir-se em momentos de pouco tempo e espaço dedicado à literatura na educação básica.

1.4. Literatura e outras artes: construindo a interdisciplinaridade

No final do século passado, surgem diferentes políticas públicas com a promessa de promover mudanças no campo da educação no país, de forma a ampliar o olhar metodológico para as propostas curriculares de ensino e sistematização da avaliação em larga escala. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – política de governo dos anos 90 que busca organizar as discussões sobre o ensino de língua materna – inauguram uma sessão dedicada a pensar os “Temas Transversais”, implicando numa discussão sobre transversalidade e interdisciplinaridade enquanto projetos educativos (Brasil, 1998). A transversalidade, uma vez que é entendida pelo documento como uma possibilidade de arranjo de temas e abordagens sociais que, de alguma forma, se atravessam, dialoga diretamente com o conceito de interdisciplinaridade, esta que se define como uma forma de confluência dos saberes e a relação desses saberes no campo do conhecimento. Ora, se a transversalidade “diz respeito principalmente à dimensão da didática” (Brasil, 1998, p. 30), a interdisciplinaridade:

questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (Brasil, 1998, p. 30)

Refletindo propriamente o conhecimento científico, Norberto Etges (2011) concebe a interdisciplinaridade como o deslocamento realizado nos meandros de distintos campos científicos e seus saberes. Por certo, esse pensamento legitima a prática dialógico-discursiva empregada na troca de saberes entre as diferentes disciplinas, possibilitando uma ampliação do olhar e, por conseguinte, uma apropriação não tradicional da realidade, do mundo e da sociedade por parte do sujeito. O autor complementa sua abordagem garantindo que essa prática deve apontar para uma não-homogeneização, logo, “a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade” (Etges, 2011, p. 18). Assim, através dela é possível promover um exercício profícuo com o saber e a epistemologia adotada por diferentes campos do saber. Não obstante, a interdisciplinaridade, quando pensada na educação, constitui uma necessidade e um problema caros a uma compreensão histórica, cultural e, ainda, epistemológica (Frigotto, 2008). Dessa forma, trata-se de uma forma necessária de apropriar-se de uma realidade que se aproxima veementemente dos fenômenos sociais, e que, por conseguinte, promove uma aproximação entre os próprios, e um problema, a partir dos desafios que são impostos ao sujeito em sua

tentativa de compreender a realidade, o qual busca na amálgama dos saberes uma forma de pensar e de existir com o conhecimento (Frigotto, 2008).

Do ponto de vista da educação, não nos distanciamos desse pensamento. O intercâmbio epistemológico implica a possibilidade de permuta entre as diferentes formas de nos apropriarmos do conhecimento sobre a realidade e a sociedade. Destaco aqui a cultura e, especificamente, a expressão artística que são adjacentes à proposta deste trabalho. Exige-se, na prática pedagógica, uma postura ativa daqueles que compõem a estrutura de trabalho de não promoverem um ordenamento dos objetos estudados com o objetivo de apenas apontar para uma relação, mas sim de desenvolver essa relação. Assim,

Do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada (Klein, 1998, p. 121)

Nosso objetivo durante esta seção será, pois, determinar as instâncias pedagógicas do ensino de língua materna na qual se inserem as noções sobre a interdisciplinaridade, além de ponderar como essa disposição tem afetado e moldado o ensino de literatura e o trabalho com as outras artes sob a perspectiva da criação artística e dos usos da linguagem. Para isso, visitaremos brevemente as considerações sobre esse campo nos PCN, no Currículo de Pernambuco e na BNCC, como parte da elaboração de um dispositivo crítico para repensar a prática interdisciplinar sobre o ensino de literatura.

1.4.1. Implicações curriculares para o ensino interdisciplinar de literatura

O professor Clécio Bunzen (2011) observa que, em consonância com outras políticas públicas para a educação na década de 1990, os PCN visavam uma eventual desconstrução das práticas de ensino tradicionais no ensino da língua materna no Brasil. Nesse contexto:

o que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que convencionou chamar de ‘ensino tradicional. (Rangel, 2001, p. 13 *apud* Bunzen, 2011, p. 905)

Ora, se entendemos essas propostas como respostas plausíveis aos questionamentos pedagógicos da época, é evidente que elas dialogam com uma realidade educacional brasileira que impede uma adoção unilateral dos documentos normativos. Pelo contrário, as múltiplas

dimensões da educação no país exigem uma abordagem flexível e adaptativa dessas propostas ao contexto particular de cada instituição de ensino. Mesmo que esses documentos não sejam seguidos estritamente, eles ampliam a discussão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, outros documentos apresentam discussões relevantes sobre a interdisciplinaridade nessa disciplina curricular. Faremos, aqui, um recorte de dois deles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (CP).

A BNCC, a priori, propõe um conjunto orgânico e normativo de diretrizes, métodos, estratégias e expectativas de aprendizagem para a educação básica. Em sua elaboração, o documento organiza o trabalho pedagógico com a língua materna em torno de eixos de ensino. Ao todo, quatro eixos compõem essa estrutura: a oralidade, a leitura/escuta, a produção textual (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 71).

É notável que a disposição desses elementos sinaliza um caráter formativo e inovador, distanciando-se de abordagens tradicionais. Percebe-se, nas linhas desse documento, uma consciência pedagógica e crítica em relação à linguagem e suas múltiplas dimensões – estéticas, culturais, ideológicas, filosóficas, entre outras. Não cabe aqui, portanto, julgar a recepção desse documento por diferentes setores educacionais, tampouco desconsiderar as estratégias de apropriação adotadas por docentes e profissionais da educação em todo o país. Nosso objetivo é compreender como a construção desse documento pode promover atividades interdisciplinares no ensino de língua, que também dialoguem com os conceitos de interculturalidade e intermidialidade, a serem explorados em seção subsequente deste trabalho.

Conforme visto, a literatura não se distancia das reflexões sobre a linguagem e seu papel na sociedade. A BNCC considera o trabalho com esses eixos de ensino sob uma perspectiva dialógico-discursiva de língua, conforme proposta por Bakhtin (2006), que sugere que a língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade.” (p. 261). Dessa forma, os diferentes textos – ou enunciados concretos – participam da comunicação discursiva entre os indivíduos em sociedade por meio de campos – ou esferas – de atuação humana, permitindo sua circulação por meio de formas estilísticas, temáticas e composicionais relativamente estáveis. Essa estabilidade relativa possibilita que textos produzidos em um contexto específico possam transitar para outros. Assim, encontramos a prática do ensino de literatura consolidada no campo artístico-literário, conforme delineado por este currículo. Segundo o

documento, esse campo é: “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96).

Nesse sentido, dentre as considerações estabelecidas pelo documento especificamente para os anos finais do ensino fundamental, algumas habilidades – ou competências – tornam-se particularmente convidativas à prática pedagógica interdisciplinar. Desse modo, a competência EF69LP46 propõe:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil, 2018, p. 157)

Aqui, o leitor-espectador, ao se afastar das tradições do ensino de língua e literatura, é convidado a assumir uma posição de responsabilidade – e, conseqüentemente, de responsividade – em relação ao texto literário. Inicialmente, o que se observa é uma abordagem cultural e interdiscursiva, sugerida pelo trabalho com a recepção da obra literária e outras manifestações artísticas em diversos espaços e momentos. A apropriação adequada desses textos, sua circulação e recepção podem promover – ou acompanhar – a própria dinâmica de produção desses textos. Em todo o processo, desde a apreciação até a produção efetiva dos textos, mobilizamos práticas de linguagem.

Conseqüentemente, outras competências sugerem uma abordagem relativamente incisiva a uma análise intertextual e intersemiótica do texto literário em relação a textos de outras mídias, não apenas no eixo da leitura, mas também na produção:

Tabela 1 – Habilidades relativas à prática intertextual e intersemiótica na BNCC (2018)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	Relação entre textos.	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos

		literários e semióticos
Leitura	Relação entre textos.	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Produção de textos	Consideração das condições de produção; Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Produção de textos	Construção da textualidade; Relação entre textos.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
Oralidade	Produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos

		linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor

Adiante, o CP segue organização extremamente semelhante à BNCC. Em linhas gerais, também calcado nos pressupostos de uma orientação pedagógica, visa uma organização curricular das propostas didático-pedagógicas para as diferentes disciplinas obrigatórias ou eletivas – opcionais – na educação básica do estado de Pernambuco. Sua lógica conjectura uma singularidade no panorama educacional do estado, possibilitando que a sua abordagem dialogue não apenas com a sala de aula de maneira bruta, mas também com as outras proposições que são elaboradas no âmbito das secretarias de educação e efetivamente realizadas no chão da escola. Nesse sentido, os temas escolares selecionados anualmente, a variedade de eventos internos e externos são alguns dos exemplos dessas práticas que são realizadas e envolvem diretamente os estudantes e a sua postura ativa na educação.

Isto posto, é possível perceber o CP e os projetos curriculares elaborados por outros estados como uma extensão do grande projeto nacional que é a BNCC. Por conta disso, não deixamos de encontrar nas diretrizes do CP também referências a uma abordagem intertextual e intersemiótica na disciplina de Língua Portuguesa. Como exemplo disso, constam em suas premissas uma ampliação da carga horária, com o objetivo de fornecer uma formação integral e étnico-cultural aos estudantes, apoiada numa educação para os direitos humanos. Com isso, a proposta:

se compromete com o diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes, com a transversalidade e a interdisciplinaridade. A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades.” (Pernambuco, 2019, p. 21)

Assim, após análise substancial de sua composição, encontramos outras competências que, semelhantes às da BNCC, apontam para objetivos de trabalho entre a literatura e outras formas de linguagem:

Tabela 2 – Habilidades relativas à prática intertextual e intersemiótica no CP (2019)

Eixos	Objetos de conhecimento	Habilidades específicas dos componentes
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP46PE) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas como rodas de leitura, clubes de leitura, tertúlias literárias, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, preferencialmente de produções locais e regionais.
Leitura	Adesão às práticas de leitura.	(EF69LP49PE) Ler, com apoio do professor e de outros leitores, livros de literatura e/ou outras produções culturais do campo, mostrando-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor e considerando as particularidades dessas produções (o uso estético da linguagem, as correlações com outras áreas do conhecimento e da arte, a verificação de dimensões do humano etc.).
Leitura	Relação entre textos.	(EF67LP27PE) Analisar, entre os textos literários e também entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas) , referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, priorizando a cultura local/regional de modo a valorizar a cultura/ o patrimônio do lugar de origem.
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF89LP34PE) Reconhecer a organização composicional de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, avaliando os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Produção de textos.	Consideração das condições de produção;	(EF69LP51PE) Produzir textos literários, engajando-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições

	Estratégias de escrita: planejamento, textualização e revisão/edição.	temáticas, composicionais, estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades, as características dos gêneros etc.) e considerando o senso estético, a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Produção de textos	Relação entre textos.	(EF89LP36PE) Parodiar poemas, contos e fábulas conhecidos da literatura, em especial de artistas locais, e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambelambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros (rimas, aliterações, assonâncias etc.) e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido, através de temáticas contextualizadas.

Fonte: Elaborado pelo autor

É notória, contudo, uma ausência significativa de competências voltadas à relação entre a literatura e outras artes especificamente no campo artístico-literário. Por mais que haja uma menção a estas, esta é feita de forma exacerbadamente sugestiva, tornando-as objetos simplistas e meramente reforçadores de uma lógica de supervalorização do texto literário. Nesse sentido, apesar de acreditarmos na centralidade do texto literário na aula de literatura, é imprescindível, partindo de uma práxis pedagógica eminentemente interdisciplinar, que os textos e linguagens produzidos em outras mídias e formas de expressão artísticas não tenham o seu valor reconhecido, sobretudo no diálogo que estabelecem com a linguagem literária. Dessa forma, reforçamos o nosso ensejo em ampliar as possibilidades dispostas nos organizadores e documentos normativos curriculares a fim de pensar em pistas pedagógicas para trabalhar com a literatura e outras formas artísticas na aula de Língua Portuguesa, partindo do viés artístico de ambas as formas de expressão. Conforme exposto na introdução deste trabalho, centramos o nosso estudo nas relações possíveis entre literatura e cinema, cuja discussão será o tema central do capítulo que se segue.

2. AS DISTÂNCIAS ENTRE O CINEMA E A LITERATURA: UM PROBLEMA ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO

Sabemos que o cinema surgiu, certamente, de um contexto arqueológico específico, tanto em termos de espaço quanto de tempo. Conforme aponta a professora e especialista em

artes e comunicação Flávia Costa (2006), essa nova linguagem apareceu no final do século XIX, ainda sem uma codificação própria, ou seja, sem elementos específicos do meio que projetassem nele uma espécie de ontologia cultural e social. O cinetoscópio – maquinário capaz de produzir e projetar imagens a serem visualizadas em uma câmara escura –, inventado e patenteado por Thomas A. Edison, possibilitou aos irmãos Louis e Auguste Lumière, posteriormente, construir e demonstrar o uso de seu cinematógrafo (Costa, 2006, p. 18). Este novo dispositivo, capaz de captar imagens em movimento, deu origem a uma nova forma de expressar a linguagem que, entretanto, não demorou a apresentar mudanças significativas.

Uma dessas metamorfoses, evidenciada por Edgar Morin (1997), envolve a transformação do cinematógrafo em cinema, ou seja, a inauguração de uma nova ontologia e forma de compreender a linguagem para a imagem projetada pelo cinematógrafo Lumière. O autor evoca o fantasmático e o duplo – técnicas de sobreimpressão da imagem – como formas de aparição do fantástico no cinema, cujo encanto, conseqüentemente, suscita novos posicionamentos sobre a imagem que culminaram em uma profusão de novas formas de fazer cinema. Esses novos olhares sobre a linguagem cinematográfica, sob a ótica daquele que cria e daquele que observa, foram estudados, ressignificados e potencializados pelos estudos promovidos pelas teorias do cinema. Para Morin, o cinematógrafo dispõe sobre nós uma nova dinâmica de se relacionar com as imagens e despertar nossa subjetividade:

Na verdade, porém, começamos já a reconhecer-nos: ainda que lhe pareça oposta, a magia surge-nos sempre como o outro pólo do sentimento subjectivo, o pólo alienado, exteriorizado, solidificado, identificável... Sentimento, música, sonho, magia: há em tudo isto algo de único, se bem que em planos de diferenciação diversos. E não vimos já que entre os truques mais fantásticos de Méliès e as mais elementares estruturas do cinema, as suas estruturas quase-subjectivas, existiu sempre uma relação? (Morin, 1997, p. 105)

Assim, seja através da performance com o real ou com o imaginário, com o mundo ou com a subjetividade, o cinema possibilita ao sujeito um deslocamento de si pelo mundo e pela própria identidade e subjetividade. Por esse motivo, nosso objetivo durante esta seção será analisar alguns dos aspectos mais significativos do cinema, a fim de não apenas compreender como ele se configura, mas também de que maneira se relaciona com as outras artes e, sobretudo, com a literatura. Em virtude disso, para nos tornarmos cada vez mais próximos de entender a relação possível entre o cinema e a educação, partiremos de fundamentos epistemológicos e críticos proporcionados pelas teorias do cinema, da intermedialidade e de cinema-educação.

2.1. O que é o cinema?

Iniciamos essa investigação sobre o cinema e as provocações do campo da linguagem diante de algumas breves ponderações sobre os usos da linguagem audiovisual no âmbito da linguagem cinematográfica, cujas especificidades do meio a atribuem noções significativas e particulares que, ao mesmo tempo, podem projetar a imagem cinematográfica em um contexto sócio-cultural mais amplo de diálogo com o sujeito e o seu lugar no mundo. O teórico e crítico de cinema brasileiro Jean-Claude Bernardet (1996) nos oferece um reconhecimento singular sobre o cinema e os elementos que o caracterizam. Para ele, desde os seus primórdios a linguagem cinematográfica tem se centrado em uma perspectiva fundamentalmente narrativa, capaz de formar sequências de ações temporais através do recorte de imagens. Com o passar do tempo, as estratégias pela qual o cinema se funda começam a ser complexificadas: descobrem-se as potências da câmera e do seu movimento na complexificação da cena e da narração perpetrada no filme; a reunião de imagens, singularmente organizadas por um sujeito, é entendida como atividade de síntese. Logo, é na estratégia de obtenção e seleção das imagens, bem como no seu estabelecimento em sequências temporais através dos planos que atribuem ao cinema uma identidade própria (Bernardet, 1996).

A lógica de narrar, de contar fatos e histórias, de experimentar com os sentidos e com a memória, com as singularidades dos sujeitos, no cinema, não são as mesmas. Entretanto, devemos considerar que a configuração de sua ontologia, ou seja, sua forma de existir no mundo, origina-se da expressão de artes antecessoras. Em seu conhecido ensaio, publicado na década de 1950, o crítico e teórico francês de cinema André Bazin (1991) acreditava que o cinema herdou, em certa medida, aspectos e elementos constitutivos da literatura e do teatro. Logicamente, é possível pensarmos como parte dessa perspectiva a apropriação da narrativa, a dinâmica de representação de personagens ou mesmo sujeitos que se interpõem na tessitura da palavra ou do ato dramático. Bazin adota, entretanto, um posicionamento curioso e admirável sobre essa discussão em relação a um outro fragmento da crítica cinematográfica da época. Se esses outros autores e cineastas sustentam o cinema como algo “puro”, Bazin sairá em defesa de um cinema substancialmente impuro. A problemática que se encontrava centrada na busca por uma hegemonia do ato de criação por parte do cineasta agora dá espaço às influências da literatura e do teatro, garantindo uma pluridimensionalidade na criação da imagem cinematográfica que envolve outros participantes ativos e igualmente relevantes, como o roteirista. Em suas palavras,

Só lhe resta irrigar suas margens, insinuar-se entre as artes nas quais ele cavou tão rapidamente suas gargantas, investi-las insidiosamente, infiltrar-se no subsolo para abrir galerias invisíveis. Virá talvez o tempo das ressurgências, isto é, de um cinema de novo independente do romance e do teatro. [...] Esperando que a dialética da história da arte lhe restitua essa desejável e hipotética autonomia, o cinema assimila o formidável capital de assuntos elaborados, aglomerados à sua volta pelas artes ribeirinhas ao longo dos séculos. Apropria-se deles porque precisa, e porque desejamos reencontrá-los através dele. (Bazin, 1991, p. 104)

Adiante, propomos um cinema como configuração de uma ontologia. Em outras palavras, à medida que sua natureza inaugura uma forma de ser e pertencer ao mundo, permite aberturas para elaborações, interpretações e transcrições do mundo em diferentes perspectivas (Elsaesser; Hagener, 2022). Nesse sentido, Thomas Elsaesser e Malte Hagener, ao suscitarem diferentes posições ontológicas para o cinema, exploram a noção de cinema como espelho, uma ideia extremamente relevante para esta pesquisa. Trata-se de uma dinâmica de identificação a partir do confronto entre o sujeito e si próprio, e entre o sujeito e o outro, conforme destacado:

Um olhar no espelho necessita de um confronto com o próprio rosto como janela para o próprio eu interior. Todavia, esse olhar para si mesmo no espelho é também um olhar externo, um olhar que já não pertence a mim, que me julga ou me perdoa, critica ou lisonjeia, mas que, de qualquer modo, se tornou o olhar de outro, ou ‘o Outro’. (Elsaesser; Hagener, 2018, p. 60)

O professor, teórico e crítico brasileiro Ismail Xavier (2005) desenvolve essa discussão ao admitir a linguagem cinematográfica como conjectura de uma produção de discursos alicerçados em desejos e projetos estéticos, uma realização de propostas criativas e formais que implicam a gênese do objeto artístico. Recupera, na gênese desse pensamento, a diversidade de observação, interpretação e ressignificação do mundo com o qual, por meio da linguagem, se estabelecem caminhos e margens para a criação – quer ela aproprie-se do real ou do imaginário. Por meio disso,

a constituição do mundo imaginário que vem transformar-se no lugar por excelência de manifestação dos desejos, sonhos e mitos do homem, graças à convergência entre as características da imagem cinematográfica e determinadas estruturas mentais de base. (Xavier, 2005, p. 23)

Logo, se o cinema se estabelece na amálgama de suas singulares características e recursos do meio da linguagem cinematográfica – a cinematografia, a montagem, o movimento de câmera, as estratégias de representação etc. – esses elementos se aproximam

não a um objetivo utilitarista, mas sim numa operação artística, de rigor estético e formal capazes de suprimir as lógicas automatizadas do olhar e do ato de inventar. Resgatando as declarações de Bazin (1991), no cinema “não há concorrência e substituição, mas adjunção de uma dimensão nova que as artes pouco a pouco perderam desde a Renascença: a do público” (Bazin, 1991, p. 104)

2.2. A imagem e o processo de construção de identidades e subjetividades

Como pontuamos anteriormente, o cinema é confeccionado a partir de imagens em movimento. Essas imagens, embora pareçam proporcionalmente e unilateralmente compatíveis com o propósito narrativo que se institui numa narrativa filmica, dizem muito mais àquele que se permite observá-las obstinadamente – ou mesmo aos que ainda possuem pouca consciência de sua verdadeira natureza. O professor e teórico sobre a imagem Jacques Aumont (2002) se apoia na psicologia para tentar nos oferecer respostas a questionamentos que dizem respeito ao lugar do espectador e como este se comporta diante das imagens. Uma de suas primeiras conclusões é a de que a produção das imagens “provém da vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade.” (Aumont, 2002, p. 78). Ao conceber o espectador como “parceiro ativo da imagem”, entendemos a sua potência de mediação, também, do processo de construção das identidades e subjetividades dos sujeitos. A imagem, apesar de universal, é particularizada. Olhar uma imagem significa, pois, fracionar as estratégias da nossa psique em busca de diferentes representações e reconhecimento: através da imagem, reconhecemos o outro através da similitude ou da diferença; a imagem, mais do que puramente um reconhecimento, pode nos despertar prazer, por intermédio da experiência visual do reencontro (Aumont, 2002). Talvez sejam, assim, as teorias gestaltistas que nos oferecem a compreensão que tanto desejamos estabelecer acerca da imagem, conforme propõe o autor:

A construção ‘extática’ de uma obra – seja filmica, pictórica ou até literária – baseia-se em uma espécie de processo de acumulação e de denotação brusca [...] Esse segundo estágio é dito ‘extático’ porque representa uma explosão, uma colocação ‘fora de si’ (*ek-stasis*) da obra; naturalmente, o interesse teórico é o de logo poder comparar essa estrutura com um processo psíquico similar supostamente induzido no espectador: a obra extática gera o êxtase (a saída fora de si) do espectador e o coloca emocionalmente em um estágio ‘segundo’, portanto intelectualmente propício para que receba a obra (Aumont, 2002, p. 95)

Por conseguinte, reside na imagem também a habilidade de apoiar a construção do sujeito na sociedade. Sabemos que os espaços que frequentamos e os discursos com os quais interagimos participam diretamente da nossa própria formação discursiva que está interpelada a uma vivência em sociedade. Também uma preocupação dos estudos promovidos pela psicologia, a construção social do sujeito indica um posicionamento – ou posicionamentos – que este estabelece enquanto ser social. Fernando González Rey (2002 apud Rey; Torres, 2020) entende o sujeito, partindo de uma epistemologia social, como “gerador dinâmico de processos subjetivos que vão além de qualquer um dos processos que participaram da sua gênese” (Rey; Torres, 2020, p. 17). Diferentemente do subjetivismo, que consiste de uma condição inerente à psique humana, a subjetividade está inserida, também através da psique humana mas não puramente associada a ela, nas condições da cultura. Assim, de forma complexa, a subjetividade é construída ao considerar os diversos fenômenos percebidos na existência humana e social – incluindo a imagem e as suas repercussões no âmbito cultural.

Em harmonia com essa abordagem, também é importante abordarmos o papel da produção social da identidade, partindo da noção de diferença, enquanto enfoque possível para a imagem. Para Tomaz Tadeu da Silva (2014) a afirmação de uma identidade, ou seja, das marcas e dos traços que constituem os sujeitos, só é possível por meio da diferença. A indissociabilidade entre identidade e diferença é, pois, uma forma de pensar o mundo a partir das construções sociais e culturais, bem como dos olhares que se dispõem perante esses construtos. Seguindo a linha de pensamento de Silva, a imagem pode participar do processo de construção da identidade através do que conhecemos como estratégias de representação. A linguagem, os discursos e, por conseguinte, as imagens produzem significados como forma de representar o mundo e os fenômenos. Logo, se a imagem encontra-se indissolúvel das estratégias de representação que são impostas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, aos sujeitos, elas estão profundamente ligadas à significação e à compreensão que construímos acerca da realidade que nos circunda, realidade esta que se encontra decupada ou fragmentada nas imagens que tanto observamos.

Se somos, então, produtores e espectadores de imagens, como nos comportar diante do que produzimos e observamos? De que forma essas imagens que estão tão presentes em nosso cotidiano influenciam nossas decisões, ideologias e formas de compreender a nós mesmos e o mundo? Tais questionamentos podem ser expandidos através do pensamento da filósofa e escritora Marie-José Mondzain (2009), cuja compreensão sobre a imagem se desloca para a constituição de um “instrumento de poder sobre os corpos e os espíritos” (Mondzain, 2009, p. 11). A autora apoia essa visão na medida em que

é preciso encarar a imagem na sua realidade sensível e nas suas operações ficcionais; é necessário admitir que elas se encontram a meio caminho entre as coisas e os sonhos, num entre-mundo, num quase-mundo, onde talvez se joguem as nossas dependências e as nossas liberdades (Mondzain, 2009, p. 12)

Quando escolhe as palavras “A imagem pode matar?” para intitular o seu livro, a autora demonstra uma inquietação sobretudo contemporânea dos limites que possuem a imagem com relação aos ecos e tremores que exerce sobre o sujeito. Para ela, os regimes do visível não se distanciam da noção de mercado, que interpela à imagem uma função de produto e de saciamento da espectralidade, semelhante a uma estratégia de oferta e demanda, por assim dizer. Sem quaisquer pretensões de nos oferecer respostas a esses questionamentos sobre as margens da imagem, Mondzain nos explica que

Não se trata, numa política do visível, de compatibilizar as vozes, mas de dar à voz o lugar de onde ela se pode fazer ouvir, ao atribuir ao espectador o lugar de onde ele pode, por seu turno, responder e fazer-se ouvir. A violência do visível equivale ao desaparecimento destes lugares e, através disso, à aniquilação da voz (Mondzain, 2009, 71)

O fato que aqui buscamos é que o sujeito, em momento algum de sua existência, está seguro ou protegido das amarras e das provocações que são feitas pelos fenômenos sociais. O olhar que ele coloca sobre as imagens não é puro, mas sim adulterado por diferentes elementos e questões. Entretanto, isso não implica necessariamente um motivo para desacreditar das imagens. Acreditamos, mais do que isso, que a imagem desperta no sujeito uma sensibilidade descomunal e certamente imprevisível, mesmo diante da previsibilidade pretendida por quaisquer produtores de imagens. Não nos cabe, portanto, determinar os efeitos provocados pela imagem no sujeito e na construção de sua identidade e subjetividade, mas sim localizá-los e nos tornarmos cada vez mais conscientes de sua aproximação com o que somos e com a forma que existimos – ou desejamos existir – no mundo ao qual pertencemos.

2.3. O cinema em sala de aula

Nos dedicamos, anteriormente, a evidenciar uma das relações possíveis entre a literatura e a sala de aula, partindo do pressuposto da compreensão do texto literário como expressão eminentemente artística e dialogicamente ligada à subjetividade e identidade humanas. Se nos apoiamos sobre essa visão, não é difícil perceber, também, a possibilidade de

uma existência dedicada ao fruir das outras artes, incluindo o cinema. Logicamente, é perceptível o surgimento de uma concepção de uma prática pedagógica individual a estas artes na própria BNCC, quando estabelece a seguinte proposta para a disciplina de Arte:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (Brasil, 2020, p. 193)

Se, por um lado, a disciplina de Arte toma como pressuposto a apropriação dos saberes sobre as manifestações artísticas na sociedade e de uma fenomenologia artística através da linguagem, não cabe a nós abandonar essa perspectiva. Mais do que isso, essa proposta curricular diz respeito à aproximação desses elementos com a literatura, a qual, apesar de garantido o *status* de fenômeno artístico, parte de lógicas formais, estéticas e sócio-históricas diferentes. Vale ressaltar, entretanto, que isso não implica, necessariamente, numa perda da centralidade do objeto literário. Muito pelo contrário, ao partirmos de uma ótica interartística, são desafiadas ainda mais as fronteiras do objeto literário, garantindo uma maior amplitude do olhar sobre a literatura, sobre a arte e, por conseguinte, sobre o mundo e a realidade em que vivemos.

Diante disso, num primeiro momento, é clara a associação que podemos estabelecer, especificamente, entre a literatura e o cinema num plano pedagógico. A maneira com que dialogam com os sujeitos e, na mesma medida, estabelecem interação significativa entre eles é, no mínimo, curiosa. Conforme explicitamos anteriormente, buscamos de forma obstinada uma margem possível para o ensino de literatura em aproximação com a linguagem cinematográfica. Entretanto, tal configuração não será possível se, anteriormente, não nos propusermos a considerar a legitimação propriamente dita do cinema enquanto forma de expressão artística na sala de aula. Por este motivo, nos debruçaremos, no decorrer das linhas que se seguem, sobre algumas breves considerações sobre o campo de estudo conhecido por Cinema-educação para, enfim, demonstrarmos as relações concebíveis entre o cinema e a experiência, o cinema e a expressão artística para alcançarmos, enfim, um atravessamento entre cinema e literatura na sala de aula.

A princípio, é fundamental pontuar que os estudos sobre cinema e educação são relativamente recentes. Ao longo das últimas décadas, alguns estudiosos têm se dedicado fortemente a refletir sobre as possibilidades e condições de existência do cinema na sala de

aula, na escola e na educação de forma mais ampla. O crítico, diretor e ensaísta francês Alain Bergala (2008) foi um dos primeiros a nos revelar um caminho para a prática pedagógica que aqui buscamos. No início dos anos 2000, o político francês Jack Lang promoveu, através do Ministério de Educação da França e do Ministério da Cultura, uma renovação da subsistência da arte na escola, por meio do seu “Plano de cinco anos”: enquanto se estabelecia anteriormente a construção de saberes sobre a arte, agora se construía uma prática do fazer artístico, da construção de saberes através da própria arte. Alain Bergala foi, então, convidado a participar e desenvolver esse novo projeto de educação artística, com o qual teceu, posteriormente, as considerações que inseriu em sua *Hipótese-Cinema*, um tratado, segundo o autor, sobre o cinema dentro e fora da escola (Bergala, 2008). A configuração da obra, escrita no formato de relato de experiência – que de maneira alguma abandona o rigor teórico-metodológico caro às pesquisas acadêmicas sobre cinema e educação – permite uma aproximação do seu leitor e o desejo de renovação das práticas pedagógicas instituídas pelos docentes, pelas instituições e pelos próprios órgãos públicos. Para ele, o cinema não surge como representação utilitarista e ilustrativa de determinadas disciplinas, mas sim como fenômeno da experiência e, além disso, como fenômeno artístico. Sob tal perspectiva, a arte, mesmo que não possa ser ensinada, pode e deve conduzir uma prática docente que engloba a pluralidade cultural e artística dos povos, a fim de proporcionar experiências e encontros. Logo,

Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (Bergala, 2008, p. 33-34)

No Brasil, outros trabalhos surgem como resposta ao desejo de tornar o cinema parte de uma educação artística que toca o humano e as margens de uma sociedade. A professora e pesquisadora Adriana Fresquet (2013), assim como outros docentes e pesquisadores brasileiros, tem desenvolvido um rico trabalho com as propostas sobre o cinema e a educação nas escolas brasileiras. Acerca disso, a professora é responsável por uma – dentre tantas outras – organização seminal dos estudos do campo, por meio da qual pretende

partilhar algumas reflexões produto dos sete anos de projetos do CINEAD no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me permitiram apreciar a potência pedagógica do cinema como gesto de criação e de alteridade. Apresento iniciativas diversas de introduzir a experiência do cinema com professores e estudantes de educação básica dentro e fora da escola, visando uma pedagogia emancipadora que

fuja da explicação e aposte nas capacidades sensíveis e intelectuais dos sujeitos, espectadores/atores-aprendentes/‘ensinantes’. (Fresquet, 2013, p. 10-11)

Fresquet (2013) reconhece, ainda, na escola, a presença de três crenças: o cinema enquanto possibilidade de (re)invenção do mundo; a escola enquanto espaço circunscrito para arriscar essas invenções; o encontro subjetivo entre as crianças — sujeitos-espectadores — e o filme e seus aspectos mais profundos. O cinema circunscreve na educação uma renovação de olhares, de reflexões e de aprendizagens sobre as realidades sociais. Não apenas isso, mas o próprio espaço da escola deve representar esse local propício para perceber e aprender, segundo a autora, com a imagem.

Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2018) exploram essa nova dimensão da arte e do cinema na escola diante de uma investigação também inédita: do cinema como ato de brincar – com a linguagem, consigo mesmo, com o outro, com o mundo etc. Os autores incorporam a essa dinâmica as potências do cinema não apenas como o ato de assistir e refletir sobre o objeto assistido, mas também de entendê-lo em seu contexto de criação — desde os aspectos da forma às condições de produção do filme —, o que possibilita pensar em formas de (re)inventar esse cinema, de maneira prática. Por isso, demonstram que o cinema

na escola é a força do imprevisível, a descoberta do mundo sem a funcionalidade que se quer em uma pontuação qualquer, sem a centralidade do empreendedorismo ou do todos contra todos. Empoderamento é ocupar o lugar existente. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 146)

Adiante, os autores ainda percebem no ato de criação uma potência de circunscrever política e, por conseguinte, ressignificar a realidade e os demais fatos da sociedade: “Na ação performativa de inscrever com seus corpos uma realidade sobre a nossa, as crianças fazem, à sua maneira, política” (Migliorin; Pipano, 2018, p. 143). Por conseguinte, é mais do que necessário, para entendermos essas concepções pedagógicas e críticas sobre o cinema, releva-lo diante dos saberes sobre a experiência, sobre a experimentação do sujeito e da noção de expressão artística.

2.3.1. Algumas ponderações sobre o fenômeno da experiência, o cinema e a experimentação artística

Para defender uma das formas de pensar a experiência, emprestamos o debate promovido pela filosofia. No final do século XVII, a filosofia de corrente empirista traz para

os estudos científicos e filosóficos uma abordagem assentada na experiência como forma – ou método – de apropriação do conhecimento a partir da experimentação sensorial. Para os empiristas, o conhecimento e a verdade derivam de um contato do sujeito com a realidade, mediado pela experiência sensível. Desse modo,

todo conhecimento resulta de uma base empírica, de percepções ou impressões sensíveis sobre o real, elaborando-se e desenvolvendo-se a partir desses dados. Os empiristas rejeitam portanto a noção de ideias inatas ou de um conhecimento anterior à experiência ou independente desta. (Marcondes, 2001, p. 176)

O filósofo e historiador empirista David Hume (2004) pressupõe que a experiência também trata, de certo modo, de um fenômeno imprevisível e desconhecido. Para ele,

Essa proposição de *que causas e efeitos são descobertos não pela razão, mas pela experiência* será facilmente aceita com relação a objetos de que temos a lembrança de nos terem sido outrora completamente desconhecidos, dado que estamos com certeza conscientes de nossa total inabilidade, na ocasião, de prever o que deles resultaria. (Hume, 2004, p. 56)

Somos, de alguma forma, amparados por uma subsistência – um ser ou existir no mundo – que extrapola os limites de nossa capacidade cognoscível. Não conhecemos, ao certo, a verdadeira das coisas. Tampouco entendemos as profundezas e os limites do ser e daquilo com o que inicia e/ou mantém contato. Nossos sentidos, impossibilitados de uma apropriação de uma verdade definitiva sobre o que há no mundo, nos oferece uma possibilidade de significação e ressignificação do real. Ora, se desconhecemos a natureza de um fenômeno, ao menos podemos – através do toque, do olhar e do sentir – aproximar-nos exaltadamente de sua margem de existência. Afinal, podemos executar a tentativa pungente de compreender que efeitos que os fenômenos que existem ou acontecem – sejam eles cognoscíveis ou não – depõem sobre o corpo, sobre o sujeito e sobre a sua subjetividade.

Para além do que acontece diante da realidade sensível, Larrosa (2002) compreende a experiência como “aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 26). O autor torna clara e lógica uma apropriação do termo tal qual uma ação desautomatizada que atravessa diretamente o sujeito a partir da sensibilidade com a qual toca as próprias vivências – individuais ou coletivas –, de forma consciente, promovendo uma contínua transformação da própria personalidade e subjetividade. Há de se reconhecer, à vista disso, o lugar da escola enquanto espaço profícuo para o ato de cultivar a experiência, esta com uma intenção prioritária de distanciamento da brutalidade e das influências do capitalismo e de sua automatização do olhar, circunscrita na

posição de um sujeito sensível ao que exprime e, na mesma medida, se exprime através dele. Por esse motivo, a experiência nada mais é do que uma oportunidade de atravessamento, de deslocamento dos sentidos, do sensível e do invisível, do dizível e do indizível, elementos esses que, ao caminharem pelas nuances do sujeito, o desestabilizam e instituem transformações em suas formas de sentir e de compreender a si, ao outro e ao mundo em larga escala.

A compreensão das vicissitudes e das idiossincrasias que podem ser exprimidas mediante os atravessamentos proporcionados pela experiência sensível podem, ainda, ser ampliados. A arte, como bem sabemos, situa-se, em termos estéticos e de aproximação dos sujeitos, num lugar do possível e do imprevisível. A experimentação com um olhar sobre o artístico, é, de certo modo, revolucionária na medida em que, no contato com o objeto, transforma-se o olhar e, por associação, o sujeito que experimenta a arte através dos sentidos. Com a arte, instituem-se novas formas de experimentar e experienciar o mundo, dispondo sobre o sujeito uma relação constante com a própria metamorfose do ser. Sejam as mudanças significativas ou quase imperceptíveis, de forma alguma saímos ilesos de um encontro com a linguagem artística. Cabe a nós enxergarmos as influências interpostas face a esses encontros; buscar, também, formas de enxergar as marcas deixadas no sujeito quando enfrenta a obra de arte. A alusão clara à noção de arte como uma figura da experiência nos permite, pois, adentrar essa discussão.

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (2010) reconhece que as teorias da arte, ao suscitarem sua própria aproximação aos objetos artísticos, são profundamente marcadas por relações extrínsecas à experiência estética. Para ele, a verdadeira “natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida” (Dewey, 2010, p. 74). Não se trata apenas de reconhecer a verossimilhança da realidade e do mundo sensível no ato da criação, mas sim circunscrever forças no campo estético que demonstrem preocupação em cultivar as significações; em tornar o ser humano capaz de compreender e ressignificar as suas “funções vitais básicas” (Dewey, 2010, p. 74) e o seu “processo de viver” (Dewey, 2010, p. 74). Conforme o posicionamento de Dewey (2010), a composição artística nada mais é do que um desejo natural dos indivíduos: sente-se a necessidade de respirar o ar, do alimento e, analogamente, a carência de algo que provoca as fronteiras dos sentidos. Esse organismo vivo que está implicado na própria concepção de vida é algo eminentemente descomunal e fortuito. Logo, é provável que o cerne da experiência situe-se, sobretudo, no limiar dessa condição de organismo vivo e incessantemente transformado e atravessado pelo cotidiano, pela vida.

Metodicamente, o filósofo determina clara acepção dialética das metamorfoses, das reconstituições de si e de seus devires:

em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso. Quando o abismo entre o organismo e o meio é grande demais, a criatura morre. Quando sua atividade não é favorecida pela alienação temporária, ela simplesmente subsiste. A vida cresce quando o descompasso temporário é uma transição para um equilíbrio mais amplo das energias do organismo com as das condições em que ele vive. (Dewey, 2010, p. 76)

Vislumbramos o cinema como desdobramento performático das vicissitudes imprimidas no olhar sobre a arte e no fazer artístico. Ao inaugurar uma poiese, o indivíduo se utiliza da linguagem cinematográfica e das especificidades do meio – desde o enquadramento à angulação da câmera, da estaticidade ao movimento, do plano à montagem, da luz à sombra – para, nas palavras de Rosenfeld (2002), “como meio de expressão peculiar e inconfundível, o filme, feito de luz, imagem e movimento, invade o terreno da arte.” (Rosenfeld, 2002, p. 34) A seguir, esclarece que para garantir a configuração de uma obra de arte, o cinema não deve se valer da reprodução de valores estéticos e linguísticos característicos de outras formas de expressão artística. Na verdade, a verdadeira poiese do cinema é alcançada, logo sublimada, apenas com o tensionamento de sua própria natureza, do ato intrínseco de expressar-se a partir de seus próprios meios, de sua própria potência para o uso da linguagem. A “arte genuína” que compõe o cinema não trata, como propõe Rosenfeld, de uma pureza tendenciosa da linguagem do cinema. Mais do que isso, o autor deseja expor que o cinema, nas revelações de sua natureza, não precisa – ou ao menos não deveria – sujeitar-se à hegemonia de outras formas de representação do mundo, da expressão dos sujeitos e da experiência através de outras formas de veiculação – ou ilustração – de conceitos. É completamente plausível, pois, que coexista a elementaridade de outras artes, por exemplo, no cinema.

Em harmonia com esse pensamento, Alain Badiou (2015) ao aproximar o cinema com uma tensão entre experiência e experimentação, provoca-o como parte de uma situação filosófica: “De maneira abstrata, uma situação filosófica é a relação entre termos que em geral não mantêm relação entre si. Uma situação filosófica é um encontro, uma junção. Um encontro de termos estranhos uns aos outros” (Badiou, 2015, p. 31). Dessa relação de estranhamento e da não concretude das coisas surge a potência do imprevisível no cinema, possibilitando aos sujeitos espectadores, no encontro com os filmes, aproximarem-se de verdades ou não-verdades, de questionamentos e respostas, de desejos e de necessidades – sejam elas íntimas, subjetivas ou comuns. Sob essa perspectiva, a filosofia que é carregada

por paradoxos, rupturas, decisões, distanciamentos e acontecimentos (Badiou, 2015) circunscreve o cinema uma vez que

O paradoxo do cinema pode ser definido de duas maneiras: a primeira, e mais filosófica, é dizer que ele constitui uma relação inteiramente singular entre o artifício total e a realidade total. De fato, o cinema é a possibilidade de uma reprodução da realidade e, ao mesmo tempo, o lado inteiramente artificial dessa reprodução. Em outras palavras, o cinema é um paradoxo que gira em torno do “ser” e do “parecer”. É uma arte ontológica. (Badiou, 2015, p. 36)

A proposta de Badiou, que parte de um cruzamento e interpelação paradoxal entre os sujeitos, ao originar-se da situação filosófica, promove o confronto de subjetividades e identidades, desestabilizando o sensível e as fronteiras comuns entre os indivíduos. O pensador ainda reforça nessa relação o paradoxo da linguagem cinematográfica expressiva quando, ao mesmo tempo em que pode ser a chave para a compreensão e reprodução do tecido da realidade, também se reconfigura como uma recriação artificial – que parte do ser – dessa mesma realidade, gerando, por conseguinte, o conflito anteriormente delineado entre o “ser” e o “parecer”.

Por fim, vale salientar a dimensão do cinema frente à possibilidade de cultivar as experiências de mundo, mediadas pelo olhar e pela disposição ao sensível. Como apontam os professores Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2018), experienciar o mundo não se volta unilateralmente à hegemonia da reproduzibilidade da informação e do olhar sobre o que nos cerca, mas trata, de fato, do próprio ato de criar, “a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos” (Migliorin; Pipano, 2018, p. 37). O cinema não deve ser olhado: deve ser inteira e plenamente vivido. Nada mais justo do que, para isso, incorporar as relações, representações e dinâmicas de poder que estão circunscritas ao papel daquele quem cria – do cineasta – e das representações que geram significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Se, por um lado, a imagem no cinema está relacionada ao mundo, “O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há [...]” (Migliorin; Pipano, 2018, p. 38), uma rememoração constante da alteridade, que, na educação, está circunscrita, por exemplo, no lugar do professor e do aluno – do mestre e do aprendiz. Por isso, experimentar para sentir e, certamente, para experienciar, torna-se cada vez mais próximo de

uma partilha de mundo com a imagem, como se a presença da câmera e seu agenciamento, por intermédio desses pontos de vista múltiplos, inscrevessem um

novos modos de nadar e experimentar o corpo, a água, a forma de ver dos peixes. Poderíamos então dizer que os tradicionais saberes do mundo da educação são afetados por uma dimensão sensível. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 64)

2.4. Cinema e literatura: atravessamentos, fronteiras e desenlaces

Dentre as associações passíveis de serem feitas entre as artes, destaca-se nesta pesquisa a que se estabelece entre a literatura e o cinema. Pensar no estreitamento entre as mídias, entretanto, é um caminho consideravelmente plausível para encontrarmos, no texto literário e no filme, aproximações de uma poética do artístico. Para isso, é importante validar uma compreensão de mídia como “campo que promete visibilidade social, que pode conferir valor de exposição” (Benjamin, 1969 *apud* Rubim, 2004, p. 202). O que Rubim (2004) revela ao conceito de midiaticização nada mais é do que o tratamento do processo e do fluxo através do qual as coisas – os fenômenos –, as informações e os demais elementos que compõem uma existência social e política incorporam à própria mídia – ao veículo pelo qual passam. Tocando o cerne dessa questão, buscamos entender como diferentes mídias – logo, diferentes formas de comunicar e veicular informação e, como expomos anteriormente, a experiência – podem comportar-se entre umas e as outras e apropriar-se, por conseguinte, da própria fundamentação de uma relação entre a literatura e o cinema.

O professor Walter Moser (2006) interpreta a relação entre as artes como uma arqueologia da intermedialidade – como o trânsito e o fluxo de conceitos que determinam formas não definitivas mas possíveis de aproximação entre as mídias. Moser busca nas tradições poéticas de sobreposição das artes uma aproximação dos códigos e das formas de comunicar e expressar sentidos, uma origem do pensamento intermediário. O surgimento de novas mídias de comunicação em massa – “fotografia, fonógrafo, telefone, rádio, cinema, televisão, vídeo” (Moser, 2006, p. 54) parecem destituir da arte a atenção ao seu propósito profundo e garantir a estruturação concreta da industrialização da cultura e das próprias mídias. O que ocorre no final do século XIX, entretanto, é o seguinte: a mídia e a arte incorporam umas às outras, certamente pelo caráter massificador da primeira. O curioso, como aponta Moser, é que as novas estratégias, os novos fluxos de percepção da arte, se fazem a partir de dispositivos arquetípicos industrializados que, a princípio, não possuíam a garantia de um arquétipo artístico. É o caso dos primórdios de um cinema eminentemente industrializado pela massificação como os protótipos dos irmãos Lumière que, diante da relação posterior que angariou com a pintura e a literatura, por exemplo, uma construção crescente do próprio cinema como ontologicamente artístico. Se o cinema sozinho, no

momento de seu nascimento, possuía um propósito, este, no decorrer de sua passagem por sua arqueologia intermediária e interartística, encontra formas e significações para uma nova subsistência: a do cinema enquanto expressão artística.

A questão da qual nos valem aqui, entretanto, não é a de que o cinema funciona, hoje, como uma arte autônoma e uma poiese própria. Mais do que isso, as marcas de sua transição, deixadas pela pintura, pelo cinema e pelo teatro, por exemplo, ainda são extremamente perceptíveis nos filmes. Curiosamente, Moser nos leva a *Passion*, do cineasta Jean-Luc Godard – filme que busca narrar as dificuldades de um cineasta para a transposição de uma pintura para o cinema – para demonstrar essa possível relação:

Ele nunca nos leva a um ateliê, nunca nos apresenta o ato de pintar, jamais filma Raimond sob a forma de uma *écfrase* fílmica – uma obra-prima de pintura. Entretanto, ele nos leva frequentemente ao estúdio de cinema, ele nos mostra as grandes obras-primas em sua reconstituição por figurantes usando o figurino adequado. [...] Em minha opinião, esse filme de Godard utiliza a relação entre as artes (filme e pintura) para colocar em evidência a midialidade complexa do filme. A pintura, ancestral do cinema enquanto arte e mídia da imagem, é aqui utilizada como uma presença incontornável que inspira o cineasta e lhe serve de modelo em alguns aspectos. Nesse sentido, trata-se de uma remediação em que a mídia antiga participa da configuração da nova. (Moser, 2006, p. 60)

Há uma predisposição, nos estudos contemporâneos sobre o cinema e a imagem, para continuar pensando essa intermedialidade, como manifesta-se no livro *Impure cinema: intermedial and intercultural approaches to film*, organizado por Lúcia Nagib e Anne Jerslev (2013). As autoras recuperam o realismo *baziniano* e as discussões do crítico sobre a impureza do cinema para discutir os efeitos do atravessamento das mídias e das culturas no cinema. Por meio dessa obra, as autores propõem a leitura do conceito de cinema impuro não mais como um objeto de discussão, mas como um método legítimo, também, de fazer cinema e imprimir significados à imagem:

*By calling impure cinema a method, rather than an object, we are proposing not to betray or thwart Bazin's original purpose but, on the contrary, to bring to the fore his dramatic call for a new, emancipated criticism, capable of understanding cinema beyond the constraints of the medium's specificity.*¹ (Nagib; Jerslev, 2013, p. 21)

Naturalmente, a linguagem cinematográfica não abandona – e evidentemente não abandonará durante a sua existência – as especificidades do meio. No entanto, a tese de Nagib e Jerslev (2013) é de que essas mesmas características que configuram e constituem o cinema

¹ “Ao denominar o cinema impuro um método, ao invés de um objeto, não estamos propondo trair ou frustrar o propósito original de Bazin mas sim, ao contrário, trazer à tona o seu apelo dramático por um novo e emancipado criticismo, capaz de entender o cinema além das restrições da especificidade do meio.” (tradução nossa)

apresentam margens lógicas para aproximá-lo de outras formas de realizar com a arte. Quaisquer sejam os traços – imagéticos, narrativos, poéticos etc. – expressos no filme também podem, sob formas singulares, despertar ou serem despertados pela dinâmica criativa do texto literário, por exemplo.

Ao ensaiarmos um contato entre a literatura e o cinema, é mais do que razoável pensar a partir dos princípios da linguagem. Gilles Deleuze (1997) acredita que o ato da escrita é um fluxo constante de criação concomitante à recriação da matéria viva. Nas palavras do filósofo, “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (Deleuze, 1997, p. 11). O fazer-escrever no ensaio *deleuziano*, apesar de circunscrever o posicionamento claro de um autor literário, se aproxima de uma compreensão da própria poiese do autor, logo, de uma poética da experiência, ou seja, imprevisível e transgressora dos limites da razão criativa. Dito isso, a linguagem nada mais é do que uma força do impossível, fruto da experimentação e da recriação contínua de si, da busca por um novo devir, por uma entidade transcendente, uma realidade sublime que excede os limites impostos pela linguagem humana. Trata-se, aqui, de buscar tanto na literatura como no cinema, caminhos de apropriação da linguagem para tentar transcriar a realidade que, mesmo autoconsciente, representa a vazão do desejo humano em buscar aquilo que não se conhece, ora o sublime, o invisível, o indizível etc.

Jacques Rancière (2012a) se comprometeu a percorrer as margens da distância entre a literatura e o cinema para compreender as marcas dos primeiros deixados neste segundo. Num primeiro momento, determina a ligação entre a visualidade da imagem que compõe a linguagem cinematográfica e o processo de representação sequencial dos fenômenos cuja coerência é cara à linguagem narrativa que se percebe na literatura, por exemplo – o autor esboça essa discussão como “relação entre visão, movimento e verdade” (Rancière, 2012a, p. 29). De forma incisiva, situa as formas de narrar fílmico e do narrar literário – sobretudo com o romance – na questão da representação, por meio do visível, do que dizem as palavras:

Como as palavras não passam de palavras, podem sempre corrigir a aparência que criam. O poder de que a literatura é dotada graças à pouca realidade das palavras faculta-lhe valer-se dele à vontade para mostrar a identidade entre a verdade da vida e sua mentira. O cinema está na situação inversa. Tem o poder de mostrar tudo o que as palavras dizem, de mostrar toda a força visual e o poder de impressão sensível que elas têm (Rancière, 2012a, p. 37)

Sob um teor instigante, Rancière reafirma a existência de uma “exploração sensorial do mundo através do cine-olho” (Stam, 2003, p. 60). Essa antropomorfização da câmera, elaborada pelo realizador soviético Dziga Vertov, em meados do século passado com suas incursões ao cinema de vanguarda, pretendia garantir ao espectador do cinema uma forma de penetrar na sua própria condição de proletário oprimido e, conseqüentemente, na sua compreensão do mundo. Nas palavras de Rancière, o dispositivo de Vertov inaugura, a saber, um comunismo “da troca universal dos movimentos, livre do dilema entre a expectativa das condições objetivas e a necessidade do golpe de força” (Rancière, 2012a, p. 45). A comparação entre o espectador – fundamentado nos regimes do olhar – e as representações do movimento – na imagem e na literatura – é, pois, um dilema – ou encruzilhada – político e filosófico (Rancière, 2012a). Ora, historicamente falando, “O que vem depois da literatura não é a arte ou a linguagem das puras imagens. Também não é o retorno à velha ordem da representação. É antes um duplo excesso que puxa o dado literário tanto para trás como para a frente dele mesmo” (Rancière, 2012a, p. 80).

A deliberação filosófica pode aproveitar-se, também, dos recursos da análise crítica da forma artística. A leitura de uma obra literária ou o ato de assistir a um filme nos lembram que cada linguagem costuma trabalhar com os temas, as motivações, os discursos, a narrativa, à sua própria maneira. Na confluência da técnica e dessas formas tão específicas pelas quais são compostas pelos autores, cineastas e roteiristas, ou seja, nos trâmites do próprio signo, podem ser encontrados vínculos pertinentes para entender a transição interartística. Robert Stam (2008) critica o discurso da fidelidade, ou seja, à necessidade tida por parte da crítica ou da realização cinematográfica que pressupõe a necessidade de transpor, da forma mais semelhante possível, à natureza do texto literário, através de uma espécie de simulação da imaginação. Essa violência, tida por uma parcela da crítica cinematográfica, ao objeto adaptado, calcada em “Termos como ‘infidelidade’, ‘traição’, ‘deformação’, ‘violação’, ‘vulgarização’, ‘adulteração’ e ‘profanação’” (Stam, 2008, p. 20), é no mínimo questionável. Como observa Stam,

“podemos questionar até mesmo se a fidelidade escrita é possível. Uma adaptação é automaticamente diferente e original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável” (Stam, 2008, p. 20)

A professora, crítica e ensaísta Susan Sontag (2020) admite uma crítica semelhante ao ato da adaptação e, por conseguinte, da interpretação. Em sua defesa à interpretação artística, sob a ótica de uma reflexão ocidental sobre arte, apoia o gesto de segmentação da forma – comumente relevada como acessória – e do conteúdo – tida como a substância essencial da obra de arte (Sontag, 2020). A autora ainda argumenta, de forma igualmente curiosa e admirável, que o conteúdo da obra de arte nada mais é do que um “inconcluso projeto de interpretação” (Sontag, 2020, p. 18). O seu pensamento eventualmente deságua na conclusão de que a existência de uma verdade intrínseca – profunda ou não – é fantasiosa, à medida que recorre a Nietzsche: “Não existem fatos, apenas interpretações” (Sontag, 2020, p. 18). Ao seguir esse raciocínio, descobrimos que o mérito da obra de arte, a rigor, da literatura e do cinema, se encontram no seu gesto de abertura e no fluxo que se permite criar e recriar entre si e o sujeito. Logo, se a lógica conteudista “Converte a arte num artigo de uso, passível de inclusão em um esquema mental de categorias” (Sontag, 2020, p. 24), a amplitude que inauguram escritores e cineastas garante a inclusão espontânea e, ao mesmo tempo, vibrante do espectador. Ao mesmo tempo, pode assimilar uma estética do intraduzível por parte das imagens, possibilitando, enfim, a convenção de um regime teórico e crítico que não mais se comprazem com a lógica limitada da adaptação da literatura para o cinema, mas sim com a reapropriação da forma, que dispõe sobre o artista a potência outrora não percebida – ou então outorgada – de expressão dos próprios sentidos.

Como vimos, a linguagem cinematográfica não deve ser confundida com a obrigação de uma relação direta e unilateral de adaptação da palavra literária. Essa associação não se dá, necessariamente, a partir de uma adaptação, tradução ou transposição de uma obra feita a partir dos detalhes e da forma pura. Certamente, até mesmo a produção literária e os filmes que não compartilham a mesma condição de autoria, região, nacionalidade e cultura podem, de alguma maneira, provocar as mesmas tensões e tremores no espectador. É por meio do estímulo dessas provocações, as quais culminam na desestabilização do sensível e na desautomatização do olhar, da linguagem e do ato de criar com a linguagem que buscaremos esboçar, a seguir, caminhos para uma pedagogia do olhar e da imagem.

2.5. Educar o olhar

Retornemos à provocação inicial deste trabalho: estamos, a todo o momento, de forma consciente ou não, diante de imagens. Nossa memória, experiência e existência são fluxos de alguma maneira interpelados pela potência das imagens. A palavra, por mais intrigante que

possa parecer, também desperta de uma força imagética. As relações políticas e de poder nas quais estamos inseridos também conferem à imagem poder próprio e singular: de fato, podemos controlar as imagens e o seu regime de produção, na mesma medida em que podemos – e descobriremos que trata-se de um fato mais do que recorrente – sermos controlados, ou ao menos conduzidos, por elas. A problemática surge, por conseguinte, do seguinte questionamento: o que fazemos, ou devemos, fazer com essas imagens que olhamos? Seja na palavra ou no cinema, não é difícil perceber que o ato de olhar a imagem não é uniforme, mas social. Ele se aproveita dos regimes impostos na e pela sociedade, pela cultura, pela significação humana. Se o nosso olhar não é puro, quem participa dele? Refinando a discussão para o nosso propósito, podemos questionar, afinal: quem educa o olhar e por que o faz? Para adensar essa discussão, é válido repensar uma possível hegemonia do olhar sobre as imagens.

Jonathan Crary (2012) reconhece que as transformações sobre o olhar que surgiram na modernidade deslocaram o espectador de sua posição, implicando a existência de um modelo dominante de observador e, conseqüentemente, um observador marginalizado. De fato,

O que muda é a pluralidade de forças e regras que compõem o campo no qual a percepção ocorre. E o que determina a visão em qualquer momento histórico não é uma estrutura profunda, nem uma base econômica ou uma visão do mundo, mas, antes, uma montagem coletiva de partes díspares em uma única superfície social. (Crary, 2012, p. 15-16)

É justo considerar que aquele que educa, ou seja, que se torna legitimamente responsável por aquele com o qual desenvolve as formas e o raciocínio de pensar a imagem e o que lhe acontece – a experiência –, por extensão, a literatura. As ponderações de Rancière (2007) sobre educação e emancipação intelectual são extremamente importantes para esse fim. O filósofo assume duas perspectivas na dissociação entre o mestre e o aluno: a do embrutecimento e a da emancipação. Por um lado, “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2007, p. 31); isto é, existe aí uma ordem explicadora, sob a qual o mestre impõe o conhecimento ao aluno, ao passo em que também determina uma distância entre este e os novos saberes. Por outro lado, “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (Rancière, 2007, p. 34). Ora, esse pensamento estabelece a inteligência como um fenômeno plural, que perpassa e que determina atividade em todos os indivíduos. Todo sujeito possui, assim, uma predisposição para o olhar e para o sensível que possibilita que o desenvolvimento de suas próprias pulsões, sentimentos, ponderações e saberes sejam, à

sua maneira, legítimos e passíveis de uma abordagem crítica. Não se trata de fixar a noção toda a forma de pensar um fenômeno está correta, mas sim de entender que nas estratégias de educar, sobretudo ao educar o olhar – olhar a palavra e olhar a imagem – deve abranger a diversidade e o dissenso nas formas subjetivas de aproximação da experiência, com a palavra ou com a imagem – com a literatura ou com o cinema. Assim,

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (Rancière, 2012b, p. 17)

Com o mesmo propósito de investigar, produzir e condicionar práticas pedagógicas emancipadoras, os múltiplos estudos dos campos científicos de estudo, desde a pedagogia da imagem e cinema-educação até o ensino de literatura podem se beneficiar dessa abordagem notável aos sujeitos que compõem a realidade da educação, da escola e, com efeito, da sala de aula. Com base nisso, Inés Dussel e Daniela Gutierrez (2006) os novos procedimentos adotados pela pedagogia da imagem para apresentar lógicas políticas, filosóficas e pedagógicas de inserir o “olhar as imagens” como uma prática pedagógica na escola. “Mirar es promover un movimiento común de acercamiento. No importa tanto el nombre que le pongamos a esa experiencia, en tanto estemos dispuestos a asumirla, a tomarla en serio, a pensarla como una ocasión de aprender” (Dussel; Gutierrez, 2006, p. 20).

2.5.1. Por uma pedagogia da imagem

À imagem, também estão interpelados discursos e componentes da cultura visual de forma mais ampla. Talvez não seja o ideal tomar a pedagogia da imagem como extensão da pedagogia do olhar, mas sim entender ambas como uma forma de ampliação mútua dos efeitos dessa cultura da visualidade. Educar o olhar implica, também, considerar o que se olha e que imagens são escolhidas para compor uma determinada prática pedagógica com as imagens. Como exposto anteriormente, a figura do mestre se sobrepõe a uma lógica da

mediação entre o aluno e o conhecimento, a rigor, entre o aluno e a sua compreensão do mundo. É conveniente suscitar, pois, que o mestre também seja deslocado a um lugar crítico e analítico das imagens que pretende conduzir à sala de aula. O que se percebe, entretanto, nessa postura é um equívoco, conforme aponta Anitta Leandro (2001), com o conceito de “pedagogia do transporte”:

Um equívoco leva a outro: por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. (Leandro, 2001, p. 29)

Por isso, por mais que não caiba à escola abandonar a lógica ilustrativa das imagens – afinal, ilustrar o mundo também é uma das potências da imagem –, é importante considerar que atualmente essa prática, no mínimo, não satisfaz as necessidades pedagógicas, estéticas e culturais que são produzidas a partir das diversas dimensões da imagem na sociedade. Certamente, a fotografia, o cinema, e os outros campos do audiovisual desempenham, acima de tudo, atos éticos, estéticos e políticos. Quando constrói uma ponte entre o *status* da literatura e do cinema na escola, Leandro (2001) aponta uma constatação significativa:

É que a literatura, ao contrário do cinema, já adquiriu um estatuto pedagógico: ela tem um *em si* literário, ela já construiu vários ‘planos de imanência’, como diria Deleuze, onde florescem conceitos que formam um campo de conhecimento, a literatura, e que consolidam um saber, o saber literário, que merece ser difundido. O livro pensa, enquanto o filme diverte. (Leandro, 2001, p. 33)

É fundamental repensar esse lugar do cinema e legitimá-lo, assim como a literatura, enquanto fonte de saberes pedagógicos, intelectuais e cognoscíveis. Aproximando o cinema dessa realidade, Larrosa (2006) viabiliza pensar o cinema sob a ótica da infância – fase de desenvolvimento extremamente importante para a formação humana. Ao recorrer a filmes como *Alemanha, Ano Zero*, de Roberto Rossellini, e *Os Incompreendidos*, de François Truffaut, investiga as técnicas das quais o cinema se utiliza para representar, e praticamente simular, o olhar da infância. De maneira quase metafórica, mas sobretudo incisiva, Larrosa (2006) permite a associação entre o olhar infantil representado na câmera cinematográfica e disposta sobre o cinematógrafo e a desautomatização do ato de olhar para as imagens que é tão clara no desenvolvimento da infância. É preciso, inclusive de forma simplória e tranquila, deixar-se ser atravessado pelos efeitos da imagem:

Se trata de secuencias silenciosas en las que parece que el tiempo se dilata, se estira, se hace sensible. Se trata de secuencias en las que se produce una especie de suspensión del relato para permitir una mirada en tránsito hacia una contemplación pura. Se trata de simples composiciones visuales, subrayadas por la música, de un movimiento infantil, de un gesto de infancia, de un rostro de niño² (Larrosa, 2006, p. 121)

2.5.2. Olhar a si e olhar ao outro: experienciar com as imagens

A palavra e a imagem, ao despertar os regimes do legível e do visível, estimulam também a sensibilidade que nos coloca diante de um outro sujeito (Guimarães, 1997). A nossa sensibilidade é provocada, assim, a partir do momento em que o sujeito é colocado na posição de olhar para imagens e palavras e, diante delas, ressignificar os vestígios que nos são deixados em busca de novos efeitos, sensações e até mesmo significados. Essa abordagem pode ser realizada de inúmeras maneiras: através da memória, através da representação dos sentidos etc. A ideia da qual nos valem é de que o cinema e a literatura, a partir de uma dimensão narrativa, põem em questão a distância que se interpõe entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, determina as bases para a sua aproximação:

Feito – e visto – por homens e não por anjos, o cinema não pode acumular uma memória infinita e absoluta. Ele pode apenas contar histórias, ainda que alimentando uma certa nostalgia do tempo – primordial e mítico – em que as palavras e as coisas eram ligadas por uma linguagem poética, instrumento de descoberta, revelação e conservação das imagens e dos sons do mundo, ainda em seu estado inaugural. (Guimarães, 1997, p. 155)

Desse modo, a pedagogia que acreditamos poder ser composta igualmente pela literatura e pela imagem, rende os seus frutos do espaço racional, distributivo e dialético de apropriação dessas imagens e palavras. No “entre-imagens”, ou seja, no espaço entrecortado no qual buscamos as pontes entre uma imagem e outra, entre uma memória e outra, entre um discurso e outro, surge um fluxo ou um enigma do pensamento propícios ao desenvolvimento intelectual e subjetivo do ser humano. Bellour (1997) acredita que

o entre-imagens é o espaço de todas essas passagens. Um lugar, físico e mental, múltiplo. Ao mesmo tempo muito visível e secretamente imerso nas obras; remodelando nosso corpo interior para prescrever-lhe novas posições, ele opera entre as imagens, no sentido muito geral e sempre particular dessa expressão. Flutuando entre dois fotogramas, assim como entre duas telas, entre duas espessuras de matéria, assim como entre duas velocidades, ele é pouco localizável: é a variação

²“Trata-se de sequências silenciosas nas quais o tempo se dilata, se estira, se torna sensível. Trata-se de sequências em que se produz uma espécie de suspensão do relato para permitir um olhar em direção a uma contemplação pura. Trata-se de composições visuais simples, sublinhadas pela música, de um movimento infantil, de um gesto da infância, de um rosto de criança” (tradução nossa).

e a própria dispersão. É assim que as imagens nos chegam agora: o espaço em que é preciso decidir quais são as imagens verdadeiras. Ou seja, uma realidade do mundo, por mais virtual e abstrata que seja, uma realidade da imagem como mundo possível. (Bellour, 1997, p. 14-15)

Diante dessas considerações, ou seja, de que a palavra e a imagem – a literatura e o cinema – provocam a inserção do ser no mundo, na realidade, na política, na sociedade e na performance que os corpos sugerem nesses espaços e tempos, seguiremos para um olhar direcionado e minucioso sobre um breve recorte de obras literárias e filmicas que, de alguma forma, se aproximam ou se distanciam. Mais do que enxergar a riqueza ou a pobreza estética, formal e filosófica dessas obras, buscamos entender como a sua relação pode tencionar uma prática pedagógica pertinente ao ato de educar com a literatura e com a imagem cinematográfica. Partindo dessas escolhas, seguiremos para uma proposta singular de apropriação desses objetos em momentos pedagógicos decisivamente construídos para serem desenvolvidos em aulas de literatura.

3. APROXIMAÇÕES ENTRE O EU E O OUTRO: PONDERANDO A PARTIR DE CAIXA DE MEMÓRIAS E TRAVESSIA

Quando nos propomos a ver um filme, somos curiosamente seduzidos pelas suas formas diversas e misteriosas de contar histórias por meio de imagens. Como temos apontado, o cinema é uma força do imprevisível e, não obstante, do impossível. A seleção das obras específicas que compõem o *corpus* desta pesquisa implica muito mais do que uma escolha pessoal. Ela diz respeito à observação e à análise da composição que engendra sentimentos, desejos e discursos por trás da decupagem profunda da subjetividade humana, seja através da palavra ou da imagem. A partir disso, tentamos tornar perceptível uma certa tendência de apropriação dos recursos da imagem cinematográfica e do texto literário que apoia uma escolha marcadamente subjetiva do que se decide, de fato, filmar ou escrever – e como fazê-lo. Buscando caminhos possíveis de uma aproximação conforme propomos nesta pesquisa, selecionamos dois filmes: *Caixa de memórias*³ (2021), de Montez Oliveira e *Travessia*⁴ (2017), de Safira Moreira. Adiante, a fim de organizar uma relação pragmática entre esses filmes e a linguagem literária, buscamos dois textos literários que, de alguma maneira, permitem romper com as fronteiras do narrar o dizível e o indizível que estão

³ Disponível em: <https://youtu.be/yr0qzRh2NhM?si=rVKps9sXgVQeuiSL>

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=LS43AFsyALmn5U9i>

interpostas à palavra e à imagem: *A casa materna*, crônica de Vinícius de Moraes e *Na mulher; o tempo...*, poema escrito por Conceição Evaristo.

A presença do outro é extremamente evidente na tessitura das formas de criação desses textos. Ao mesmo passo em que tencionam a representação desse outro, entretanto, a opacidade da linguagem aponta paradoxalmente para o eu, este quem decide e tenta conceber maneiras de representar o outro, através do olhar, da memória, do desejo, do afeto, da fraternidade etc. Por esse motivo, neste capítulo, nossa proposta é ensaiar associações possíveis entre essas obras, desde as suas propostas estéticas e subjetivas aos efeitos impressos nos entremeios da elaboração da linguagem.

3.1. *Caixa de memórias* (2021) de Montez Oliveira

Tudo começa com um plano em cujo núcleo constitui-se o arranjo da imanência pungente que é anunciada no título: observa-se uma pequena caixa repleta de fotografias antigas – de uma cidade, de uma moça ao quintal, os resquícios de um prédio, de um rio. (Imagem 1) A princípio, não se conhecem esses lugares e, de fato, pouco se sabe sobre os sujeitos que ocupam o espaço dessas fotografias. Por um curto período de tempo, o espectador que observa essas imagens não dispõe de acesso a sons ou quaisquer fenômenos que situem-se externos a essa caixa: ele é deixado a sós com essas imagens e com as memórias que carregam consigo.

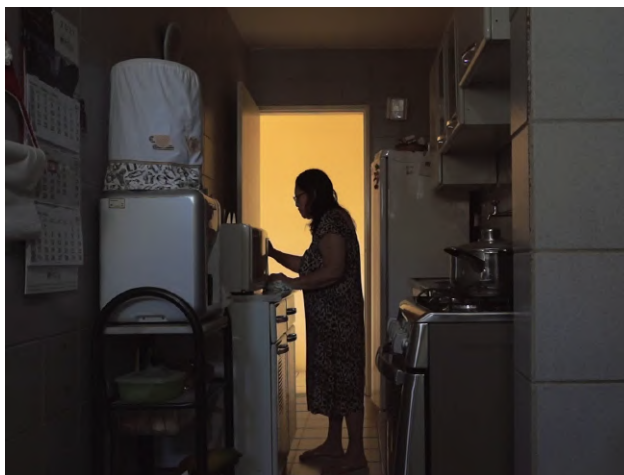
Imagem 1 – Caixa com fotografias antigas



Fonte: *Caixa de memórias*, 2021.

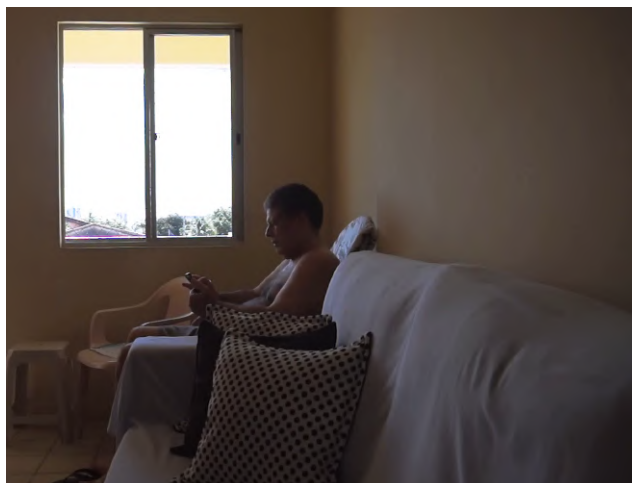
A transição da cena nos permite uma nova descoberta: a apropriação certamente intencional do recurso de imobilidade da câmera parece provocar a nossa atenção, revelar dimensões outrora ocultas, despertar uma sensação qualquer e, com isso, determinar a lógica da inteligibilidade com essas imagens. O surgimento de novos planos, cuja justaposição através da montagem é extremamente significativa, nos apresenta uma nova forma de olhar para as memórias preservadas e, posteriormente, encontradas numa caixa. Tais fotografias partilham o espaço com retratos formados na singeleza e no aspecto vivo de um cotidiano comum: uma senhora idosa está na cozinha lavando as mãos, organizando o fogão e mexendo em outros utensílios (Imagem 2); um homem de idade está sentado sozinho numa poltrona, próximo ao sofá e a uma janela (Imagem 3).

Imagem 2 – Uma senhora move-se pela cozinha de sua casa



Fonte: *Caixa de memórias*, 2021.

Imagem 3 – Um senhor utiliza o celular na sala estar



Fonte: *Caixa de memórias*, 2021.

Os corpos de ambos, à medida em que se movimentam ou descansam pela casa demonstram a naturalidade do gesto e da ação desses corpos, cuja natureza e inocência parecem ser fielmente captadas por essa câmera e pelo outro que se coloca na condição daquele que observa e, porventura, daquele que filma. Este outro parece inteiramente consciência das escolhas dos planos que compõem o filme, bem como do próprio ato de apresentar imagens do cotidiano, entrecortadas por novas e sucessivas representações daquela mesma caixa de fotografias-memórias, sempre com outras fotos em destaque. O ato de filmar desdobra-se, claramente, em uma profusão do amor e do afeto na relação com o outro.

A revelação de que a composição dessas imagens esboçada no filme de Montez Oliveira é dedicada justamente a seus avós, Montez Valério e Socorro Lima – as próprias pessoas que aparecem em cena – pulsa de forma viva no olhar pelo qual nos debruçamos sobre esses mesmos retratos do cotidiano. Em uma breve descrição que faz para a publicação de seu filme na rede *Youtube*, o autor declara que “Abrir uma caixa de fotografias é viajar pelo passado e pelo presente e pensar no futuro” (Oliveira, 2021). Refletir esse filme é, pois, pensar nos desdobramentos afetivos que são passíveis de serem provocados pelo contato pela imagem, a partir do momento em que decidimos retratar um outro, atravessados pela ótica de nossa própria subjetividade. Montez subjuga o regime e as fronteiras da lógica de elaboração das imagens para possibilitar um confronto entre o nosso olhar e o seu e nos permite, se não compreender, ao menos nos aproximarmos do amor e afeto que tem pelos seus avós. Olhar para o outro e, com isso, capturar os seus gestos e movimentos, suas vozes e seus silêncios, seus cantos e o seu descanso, demonstram a clara percepção de que passado e presente, memória e imagem estão potencialmente associadas a um ato afetivo e subjetivo de criação.

Curiosamente, o gesto de criação do curta-metragem irrompe de uma consciência legítima de apropriação dos recursos possíveis de elaboração de uma estética na imagem em movimento. Por isso, é possível afirmar que a iluminação, a angulação e a imobilidade da câmera, bem como a própria utilização dos sons no filme despertam uma espécie de estratégia de solidificação da memória e, com ela, do sensível. Em uma cena mais próxima do final, o avô de Montez canta para a sua esposa em plena sala de estar, no que parece ser um fim de tarde (Imagem 4). A canção em questão é *Tortura de amor*, composta por Waldick Soriano:

Hoje eu quero paz
Quero ternura em nossas vidas
Quero viver por toda vida
Pensando em ti
(Soriano, 2000)

O lirismo que ressoa nos versos proferidos por Valério alcançam o espectador na forma de uma ressonância límbica: a nostalgia, a memória plena de um passado, o amor pelo outro, parecem aproximar-nos destes que descansam pacificamente na sala de estar de sua casa. A imagem, mais uma vez, convida-nos, por meio dos sentidos, a atravessar o limiar das significações do cotidiano.

Imagem 4 – Montez Valério canta para a sua esposa em um fim de tarde



Fonte: *Caixa de memórias*, 2021.

Há de se considerar, entretanto, que a imagem e sua motricidade não são as únicas formas possíveis de capturar, representar ou sensibilizar os efeitos da memória nos sujeitos. Conforme pontuado anteriormente, a palavra também fornece contribuições importantes para a composição de dizeres sobre ou que são atravessados pelos fenômenos. Logo, é justo pensar de que forma efeitos semelhantes aos do filme anteriormente analisado nos traços que compõem a escrita literária. Talvez seja impossível encontrar associações definitivas – relações que dialogam exclusivamente com as intenções que precedem o gesto criativo na literatura e no cinema – entre este filme e determinadas obras literárias. Mesmo assim, a forma e o signo que se empregam nessas incursões à linguagem possibilitam uma aproximação.

Desloquemos o nosso olhar para a crônica *A casa materna*, escrita por Vinícius de Moraes, a qual, à sua própria maneira, também concebe uma formação imagética. Nesse escrito literário, acompanha-se o olhar pela casa e pelos elementos que estão presentes na tal casa materna: as grades do portão e o pequeno jardim, a sala e as poltronas, o piano e os porta-retratos evocam um sentimento nostálgico e despertam uma certa fluência do tempo que escorre pelas paredes sensíveis de cada um deles. Admira-se esse lugar e os objetos que a

compõem e, ao mesmo tempo, aprecia-se as lógicas discursivas que atravessam a memória desse espaço: a maternidade da casa implica, posteriormente, uma relação de filiação, de paternidade, de infância, de um passado distante e que, paradoxalmente, continua presente na existência imóvel dos objetos da casa:

Pois a casa materna se divide em dois mundos: o térreo, onde se processa a vida presente, e o de cima, onde vive a memória. Embaixo há sempre coisas fabulosas na geladeira e no armário da copa: roquefort amassado, ovos frescos, mangas-espadas, untuosas compotas, bolos de chocolate, biscoitos de araruta – pois não há lugar mais propício do que a casa materna para uma boa ceia noturna (Moraes, 2010, p. 91)

A visita a esta casa nada mais é do que um convite a um passado afetado, um passado de experiências, um passado pelo qual o sujeito deixou-se atravessar pelos fenômenos interpelados à vida. O olhar tracejado na tessitura dessas palavras, por conseguinte, é provavelmente a única maneira que encontra de confrontar, mais uma vez, as memórias despertadas por esse espaço e pela sensibilidade que é provocada diante desse contato. O passado traz uma lembrança que deságua no próprio corpo e na capacidade sensorial de assimilar as formas da própria existência. Por isso, a descrição intrínseca à forma da crônica literária apresenta caminhos para uma escrita que é mais do que propriamente um inventário sólido de eventos e ocorrências na vida de um autor ou personagem. Mais do que isso, a caracterização que se dá por meio das palavras surge como catalisadora de uma experiência sensível, presente no gesto de lembrar imagens desses outros frateros na casa, das presenças e das ausências, do que foi e não mais é. As metamorfoses da existência certamente não escapam à destreza do narrar com a palavra, que torna inalcançável a fugacidade da memória – esta que deixa marcas profundas no corpo.

3.2. *Travessia* (2017) de Safira Moreira

Em seu uso mais comum, a palavra ‘travessia’ nos remete a um sentido de deslocamento. Formado etimologicamente do verbo latino *vertere* – que significa virar, mudar, tornar e, ao mesmo tempo, derrubar ou destruir –, o vocábulo revela a significação de uma passagem – por um lugar, por um tempo, por um fenômeno. O curta-metragem de Safira Moreira, ao fazer uso da palavra, determina uma ampliação de sua jornada de significação: situa os sujeitos como parte essencial dessas travessias – sejam elas literais ou profundamente conotativas diante da realização da existência e da experiência sensível.

As palavras que abrem o filme constituem-se dos versos do poema *Vozes mulheres*, de Conceição Evaristo:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
(Evaristo, 2021, p. 24)

Os versos que surgem desse passado pungente ecoam nos fragmentos de imagens que se seguem durante o curta-metragem. Uma dessas imagens diz respeito a uma fotografia: uma mulher negra segura um menino branco, ainda bebê, em seus braços (Imagem 5). À medida em que o poema é recitado, fragmentos dessa mesma foto são apresentados por meio do *close-up* – uma estratégia de proximidade significativa da câmera com o objeto filmagem – em diferentes partes por vez: ora estamos a observar os pés dessa mulher, ora o seu vestido, ora as mãos que carregam a criança etc. As vozes que escoam pelo poema de Conceição Evaristo parecem dizer algo, também, sobre essa imagem e sobre essa mulher. Mais do que isso, o poema parece ter sido intencionalmente selecionado para compor o momento inicial do curta e decupar os fragmentos potentes que são percebidos nos mínimos detalhes do retrato observado.

Imagem 5 – Uma mulher negra segura uma criança em seus braços

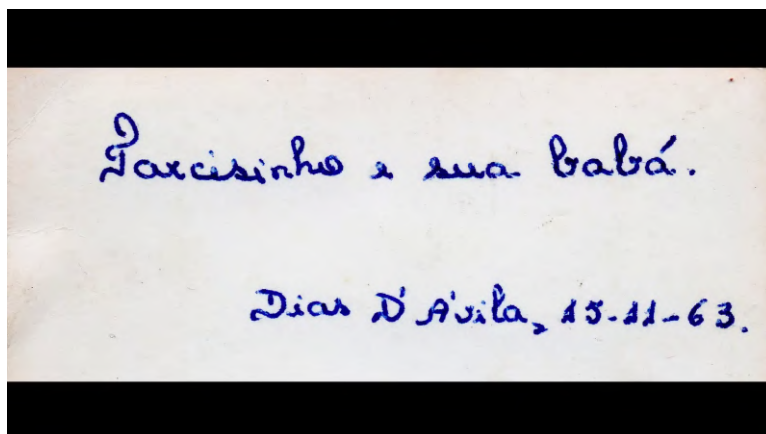


Fonte: *Travessia*, 2017.

O pequeno, conforme exposto no verso do retrato, chama-se “Tarcisinho”, mas a mulher não tem nome; é apenas designada como “sua babá” (Imagem 6). Curiosamente, há uma certa potência na ausência de um nome. O apagamento de seu nome culmina na designação de seu ofício como aspecto fundante de sua própria identidade. Os responsáveis

por esse retrato, conscientes ou não do ato, sujeitaram a mulher a um estigma que a destitui de sua verdadeira subjetividade – logo, nada a constitui, apenas o fato de que é responsável por cuidar do menino. O que compõe a verdadeira identidade dessa mulher parece perder-se a cada instante em que, paradoxalmente, a câmera nos aproxima de seu rosto (Imagem 7) e nos revela um interesse por conhecê-la.

Imagem 6 – Verso do retrato, datado de 1963



Fonte: *Travessia*, 2017.

Imagem 7 – Rosto da mulher fotografado em *close-up*



Fonte: *Travessia*, 2017.

A mesma fragmentação de verdades que é decupada através da imagem revela, em si, o transcurso de um estilhaçamento da memória. Joana Moreira, mãe de Safira Moreira, a quem este curta é parcialmente dedicado, relata brevemente acerca dos poucos registros que tem de sua mãe e de sua avó. A mulher conta que, naquela época, a fotografia era um artigo caro e extremamente raro, o que restringia a sua realização a momentos específicos e marcantes de sua vida – um casamento, um aniversário, uma reunião de família etc. Para ela,

a fotografia não fazia parte, de fato, do cotidiano das famílias negras, limitando o acesso às famílias brancas com condições financeiras significativamente maiores. Por meio desse histórico, cabe avaliar o apagamento histórico que se inscreve na ausência considerável do ato do registro – de si, do outro, de um coletivo – por parte dessas famílias negras. A imagem fotográfica pela qual perpassam os fluxos da memória, para essas famílias, representa a resistência do signo ao esquecimento e ao silenciamento de suas próprias vozes.

O signo que, com muito esforço, não é rompido, estabelece uma conexão entre a população negra, a memória e seu lugar no mundo. Na verdade, é o ato de olhar que, por meio da fotografia, nos oferece mecanismos para enxergarmos e, posteriormente, compreendermos o corpo, seus gestos e suas performances. Leda Maria Martins (2021) mimetiza uma forma de compreender a natureza gestual das performances:

O gesto, a expressão do movimento, é um código cultural e significa socialmente. Como todo signo, em seu estatuto simbólico, o gesto, independentemente de sua natureza, é uma convenção, um signo interpretante em qualquer produção semiótica de uma cultura e, por extensão, de todos os processos de construção cognitiva que essa mesma cultura opera, nos domínios social, estético, filosófico etc. (Martins, 2021, p. 84-85)

Quando concebe o termo “oralitura”, Martins entende que o corpo, por meio do gesto e da performance, estabelece uma modulação do agir com a própria existência. No corpo, são deixados marcas, saberes, grafias outras que não a do texto escrito, reverberações da existência que surgem, além disso, do fluir do próprio tempo espiralar. Logo, o corpo se inscreve no tempo e, na mesma medida, sujeita-se às inscrições e grafias inerentes à experiência sensível em sociedade. Posteriormente, ao pensar as performances rituais negras, a autora nos permite associar o gesto e a performance – mesmo nos atos mais simples de uma existência – a um “em si mesmo” (Martins, 2021, p. 85), ou seja, uma forma também exprimir as significações culturais, sociais e concomitantemente subjetivas do sujeito e de sua ontologia.

A demonstração dos retratos – desses instantes capturados pela câmera – que nos é apresentada, posteriormente, por uma mulher, manifesta a interação do discurso que Safira Moreira tenta construir em seu filme. O relato oral de sua mãe auxilia no deslocamento desse discurso para outros espaços e tempos, por meio do afeto que está presente e atravessa todas essas imagens que são carregadas. De forma notável, inscreve na imagem uma tentativa de ruptura com a lógica do apagamento das vozes negras: a mulher que nos apresentava as

fotografias, agora, posa de diferentes maneiras para a câmera como que preparada para um retrato, desta vez seu (Imagem 7).

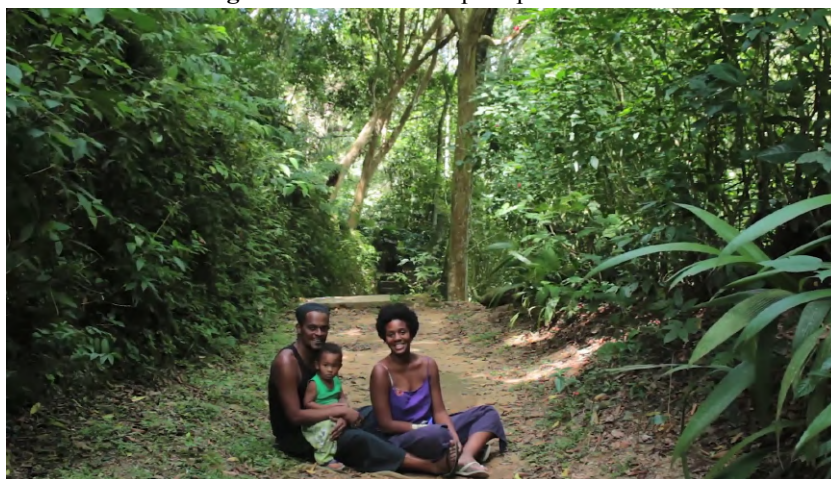
Imagem 8 – Uma mulher negra posa para a câmera



Fonte: *Travessia*, 2017.

Em seguida, uma sucessão de novos retratos tornam-se interpelados ao discurso proposto para o filme, metamorfoseado num canto às vozes negras, à memória, ao movimento e à vida gestual dos corpos, perpassados pelo afeto, pelo amor, pela fraternidade e pela ancestralidade (Imagens 8 e 9).

Imagem 9 – Uma família posa para a câmera



Fonte: *Travessia*, 2017.

Imagem 10 – Uma outra família, desta vez maior, posa para a câmera



Fonte: *Travessia*, 2017.

Moreira recorre aos versos da cantora cabo-verdeana Mayra Andrade para ressoar, nos minutos finais do filme, uma disposição à esperança e à coragem da resistência:

*Fitxa koraji, bu finka pé
Sima soka bimbirim
[...]
Mundu interu sta na mudânsa
Ningen ka sabe di si futuru
Nós tudu tene bida na balansa
Pabia Nhu-rai ka sta suguru⁵
(Andrade, 2009)*

Apesar das similitudes evidentes entre o poema anteriormente mencionado no filme de Safira Moreira, há ainda um outro escrito por Conceição Evaristo que apresenta consistência com a potência da imagem, a modulação do olhar, a construção de retratos e a gestualidade dos corpos e de suas vozes. Trata-se do poema *Na mulher; o tempo...* (Evaristo, 2021), no qual a autora matiza a figura de uma mulher que, ao olhar para si, reconhece forças que extrapolam a sua própria subjetividade e existência, mas que, no mesmo plano, as dimensiona:

A mulher mirou-se no espelho do tempo,
mil rugas (só as visíveis) sorriram,
perpendiculares às linhas
das dores.
Amadurecidos sulcos
atravessaram o opaco
e o fulgor de seus olhos
em que a íris, entre
o temor e a coragem,

⁵ Reúne tua coragem e resiste/Como um galho de bimbirim [...] O mundo inteiro está mudando/Ninguém sabe o que o futuro reserva/O destino de todos é incerto/Nem mesmo os reis estão seguros do porvir (tradução do portal Genius, disponível em: <https://genius.com/Mayra-andrade-juana-lyrics>)

se expunha
ao incerto vaivém
da vida.
(Evaristo, 2021, p. 38)

O espelho, em sua dimensão figurativa, explora a dinâmica do sujeito em olhar para si e, com isso, enxergar o fluxo do tempo e das forças que, por meio dele, se inscrevem no corpo desse sujeito: as rugas, as dores, as cicatrizes nada mais são do que marcas deixadas por um passado doloroso e que persiste a refluir sobre essa mulher que se observa no poema. Com efeito, a possibilidade de olhar para essas marcas e de sentir esses rastros de um passado subjetivo e, paradoxalmente, comum, converge na possibilidade de encontro com o outro, este que muito possivelmente parte das mesmas dores, desejos e interferências do tempo. Mais do que isso, o encontro culmina em um reconhecimento com esse outro através da associação, igualmente, de seus silêncios – ora naturais, ora perpetrados por um desejo de silenciamento. Esses corpos que se percebem semelhantes, encontram na experiência da dor, do silêncio, da lágrima e do ser mulher formas de operar os fenômenos de comunidade e da sororidade.

Como na imagem orquestrada em *Travessia*, os versos de Evaristo também resultam numa relação de sacralidade entre o sujeito e seu próprio corpo. Este é entendido como uma espécie de templo e, por conseguinte, um catalisador potente do canto à ancestralidade e a vozes outras que se encontram em passado próximo ou distante. Essas outras mulheres com as quais se reconhece não têm nome, mas operam, contudo, a cisão com a solitude que, ainda, parece tentar relegar essas mulheres negras nos confins do esquecimento:

E só,
não mais só,
recolheu o só
da outra, da outra, da outra...
fazendo solidificar uma rede
de infinitas jovens linhas
cosidas por mãos ancestrais
e rejubilou-se com o tempo
guardado no templo
de seu eternizado corpo.
(Evaristo, 2021, p. 39-41)

A intermedialidade e a interdiscursividade que encontramos durante esta breve exploração aponta caminhos para compor a realidade e a forma como nos colocamos no mundo, assim como da forma que somos afetados pelas múltiplas dimensões do que acontece e do que nos acontece. Reafirmemos, pois, nossa aproximação de uma experiência enquanto prática pedagógica, buscando na tessitura desses objetos artísticos uma (re)construção do

olhar para si e para o outro, ao experimentar a realidade e a subjetividade que se funda através dela.

4. EXPERIMENTANDO COM A SUBJETIVIDADE E A REALIDADE: DUAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DO INVENTAR COM A LITERATURA E O CINEMA

Os saberes que se (re)configuram diante do gesto heurístico de ensino-aprendizagem com a literatura e o cinema permitem, mais do que sua apropriação pura, uma forma de explorar as possibilidades de significação desses fenômenos através da experiência estética e sensível de criar objetos e mundos por meio dessas linguagens. As propostas curriculares recorrem, como bem vimos, a uma atitude responsiva com relação ao que se aprende ou ao que se busca analisar, compreender ou tão somente sentir. Se, enquanto docentes, conseguimos perceber na formação do estudante que adquire a oportunidade de travessia por todo esse meio uma espécie de energia vital ou entusiasmo, então devemos nos questionar até que ponto as práticas educativas que são trazidas para os ambientes educacionais em larga escala – apesar de aqui nos debruçarmos fortemente sobre a instituição escolar – favorece a produção de momentos de experiência sensível, de apropriação e renovação dos saberes dentro dos diferentes componentes curriculares. Por meio disso, a consistência deste estudo não objetiva, de forma alguma, promover um discurso desmoralizante e de abandono das práticas tradicionais de ensino. Mais do que isso, é totalmente relevante – e possível – ressignificá-las na medida em que elaboramos, concomitantemente, caminhos ou pistas pedagógicas para um cenário pedagógico que, de alguma forma, favorecem a sensibilidade dos sujeitos que compõem amplamente este espaço – estudantes, docentes, gestão e os demais funcionários da escola, por exemplo. Esboçaremos brevemente a concepção de uma dessas formas de pensar a pedagogia a fim de tornar evidente que, para atingir o objetivo supracitado, não é preciso tanto.

4.1. Ensinar por meio de oficinas: conhecendo a pedagogia do dispositivo

Emprestamos, para a construção de uma prática pedagógica, o termo *oficina* conforme conceituado por Vieira e Volquind (2002, p. 11), quando afirmam se tratar de

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática (Vieira; Volquind, 2002, p. 11)

A rigor, a realização de uma oficina é despertada por meio de seu caráter evidentemente criativo e de circunscrição dos sujeitos envolvidos em uma prática comum de elaboração e reelaboração de um objeto. A noção do termo, em si, admite uma série de possibilidades e referências no plano educativo que, de alguma maneira, perpassam uma lógica da transformação e da travessia: assim como outras propostas fundamentadas no propósito da aprendizagem, a realização de uma oficina também parte do desejo de um deslocamento, ou seja, de chegar a um outro lugar. Diferentemente de outras estratégias de apropriação dos saberes nos espaços educativos, entretanto, a oficina permite aos seus participantes se colocarem no lugar de criador dos objetos e, por conseguinte, incorporarem as múltiplas dimensões e dinâmicas que se desenvolvem no âmbito da criação por parte dos artistas que conhecem, lêem ou assistem.

Outros pressupostos são pertinentes para pensar a constituição dessa estratégia de ensino. Do Valle e Arriada (2009) argumentam que a elaboração de uma oficina envolve também etapas conscientes e críticas de um planejamento, não ignorando, entretanto, a flexibilidade de sua execução. O que se propõe a ser realizado durante esses momentos de aprendizagem, desde os propósitos mais gerais aos específicos, as técnicas e os procedimentos, onde se deseja chegar e o que se pretende fazer com o que é construído coletivamente numa oficina, por dizer respeito aos discentes participantes, devem também estar evidenciados para estes.

Talvez sejam dois dos efeitos que surgem dessa abordagem o que a torna singular: a sua flexibilidade e imprevisibilidade. Por flexível, entendemos o movimento de modulação que permite, diante de determinadas circunstâncias, desejos ou propósitos, reavaliar as formas de estruturação das atividades pedagógicas que a compõem. Tempo e espaço – ora, onde, quando e por quanto tempo –, por exemplo, são nuances significativas que devem implicar numa organização adequada e coerente com as propostas pedagógicas dos educadores por trás de sua realização. Como veremos adiante, o método e a experiência com o objeto criado, apesar de dependência significativas das circunstâncias de elaboração e realização, também possuem, em si, uma disposição para transcender o seu plano pedagógico de origem. Ideias, com efeito, são ágeis e movimentam-se com tal rapidez pelo mundo que tornam-se, quase que instantaneamente, possíveis em outros tempos e espaços.

Visando explorar e ampliar as relações entre cinema e educação, diferentes pesquisadores do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF) elaboraram, no ano de 2013, o projeto *Inventar com a diferença - cinema, educação e direitos humanos*. Interessados em um cinema como oportunidade de partilha, da relação com o outro da experiência com a realidade e o mundo, esses pesquisadores – dentre eles, Cezar Migliorin, Isaac Pipano e outros (2014) – propuseram metodologias, experimentos, caminhos e modos de uso democráticos para o cinema na escola e fora dela. Para subsidiar, na década passada, uma formação docente adequada a esse novo olhar sobre o cinema e a imagem, esse grupo de pesquisadores elaborou, através do projeto vinculado à UFF, um material de apoio que foi posteriormente distribuído para diferentes instituições de ensino do país (Migliorin et al., 2014). Esse material, composto por fichas pedagógicas, materiais de exibição audiovisual e propostas de planejamento, culminam na organização e proposição de uma ampla diversidade de atividades pedagógicas singulares para serem aplicadas em escolas. Entretanto, apesar de conjecturar propriamente uma abordagem semelhante ao que concebemos anteriormente como oficinas, esses autores irão buscar um novo olhar e, portanto, uma nova nomenclatura para essas ações no chão da escola.

A proposta básica do *Inventar com a diferença* centra-se no ato de experienciar com o cinema por meio do que chamam de *dispositivo*. Em linhas gerais, “Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias.” (Migliorin et al., 2014). Esses dispositivos ou jogos – que podem ou não depender do uso de materiais específicos, como os *kits* de audiovisual montados pelo projeto – são apresentados como uma forma de o sujeito ressignificar o mundo e a sua própria subjetividade, ao se colocar no lugar de quem elabora as imagens e provocam tensionamentos no outro. Logo, esses dispositivos funcionam como mecanismos que, mesmo que não exatamente simples, são possíveis e podem ser uma forma divertida de incorporação do cinema à sala de aula.

A ideia de aproximar o cinema, a educação e os direitos humanos chega ao seu ápice, entretanto, com os *Cadernos do inventar* (Migliorin et al., 2016), uma espécie de continuação ampliada do documento anteriormente distribuído a instituições escolares do país, desta vez esboçado a partir de um projeto estético e organizacional mais lúdico, bem como dotado de um repertório diverso e detalhado desses dispositivos. Ao proporcionar as bases para pensarmos em uma pedagogia do dispositivo, os autores afirmam que

É no fazer cinema, lidando com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É durante o processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir aquilo que nunca antes havíamos parado para escutar. (Migliorin et al., 2016, p. 11)

Existe uma clara presença de fundamentos de uma intermedialidade crítica, atravessados por traços específicos de linguagem, ao longo do detalhamento desses dispositivos. Um deles, a título de exemplo, diz respeito ao que chamam de filme-haikai (Migliorin et al., 2016, p. 50). Em resumo, a proposta consiste em “Realizar um filme em forma de haikai” (Migliorin et al., 2016, p. 50), ou seja, de transpor a expressão e representação de poemas escritos pelos próprios discentes para a linguagem audiovisual, pondo em questão as metamorfoses, os efeitos de sentido e mesmo os desafios que se interpõem na realização dessa prática. Com efeito, o detalhamento desta atividade é relativamente curto, mas cabe o destaque à organização lúdica e coesa dos elementos que compõem a ideia do dispositivo: trechos de haikais, questionamentos como o que? por que? e como? Ao mesmo tempo, é interessante pensar que as ideias contidas nos cadernos do inventar não são totalmente originais, e tampouco se propõem a sê-los. Parte, assim, do desejo de tornar os usos do cinema uma prática legítima na escola, e o fazem a partir de traços de linguagem diversos, incluindo, como pontuamos acima, os próprios traços – poéticos, narrativos, discursivos etc. – caros à linguagem literária.

Como pontuam Migliorin e Pipano (2018), há uma dimensão extremamente sensível no gesto de criação. Apesar de termos pontuado essa relação feita pelos autores mediante a linguagem do audiovisual, podemos também atribuir à literatura essa dimensão performática e a habilidade de modular as expressões subjetivas, idiossincráticas ou comuns aos sujeitos:

Na ação performativa de inscrever com seus corpos uma outra realidade sobre a nossa, as crianças fazem, à sua maneira, política.¹ Na passagem de um a outro, entre voar rasante sobre o solo e falar numa língua que desfuncionaliza a sintaxe das desinências verbais, as crianças fazem da brincadeira sua forma de ação política no mesmo mundo que o nosso. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 143)

Fazer cinema e escrever literatura, permeados pela singularidade dos atos e dos gestos criativos, é uma forma de se relacionar com o mundo, de tensioná-lo, de reconstruí-lo, de assimilá-lo e, por fim, de ressignificá-lo. Usar a linguagem não é um ato puro, e certamente não é inocente. A rigor, é a maneira que encontramos para performar no mundo e se, a princípio, não há uma consciência das nuances performáticas do sujeito, o seu deslocamento para a singularidade da criação possibilita transformar drasticamente a sua sensibilidade para

o cognoscível das artes. Trata-se de uma forma de se posicionar e aprender, de fato, a se posicionar no mundo; a estabelecer lugares críticos de dizer; a compreender a geração de uma política, do subjetivo e do comum no mundo. Por isso, mesmo que a pedagogia do dispositivo busque o intermédio da linguagem audiovisual, o cerne do seu pensamento se situa, com efeito, na forma de experimentar e experienciar com a linguagem – o que inclui a obra literária.

4.2. Contextualização da proposta pedagógica

A proposta pedagógica na qual culmina este trabalho envolve alguns pressupostos teórico-metodológicos fundamentais, que dialogam com as teorias e práticas anteriormente abordadas mas, ao mesmo tempo, funcionam de maneiras diferentes. Por isso, entendemos enquanto proposta pedagógica o conjunto de objetivos, metas de aprendizagem, procedimentos e metodologias que compõem momentos pedagógicos dedicados a uma determinada unidade de ensino. Conforme veremos, a proposta diz respeito à unidade de ensino que podemos conceber como *letramento literário* e, por isso, encontra um espaço profícuo de realização nas aulas de literatura. Sabe-se, com efeito, que as reformas curriculares têm proporcionado uma renovação no quadro curricular das escolas, o que permite destituir a literatura enquanto disciplina própria na escola e, por conseguinte, a fazer parte da estrutura curricular mais ampla da disciplina de Língua Portuguesa. De qualquer maneira, buscamos evidenciar as estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas diante das propostas com o letramento literário na escola e no seu redimensionamento perante as outras artes. Por isso, trabalharemos aqui alguns dos fundamentos básicos que compõem a proposta, a qual será realizada em dois momentos distintos mas que são atravessados por desejos e objetivos comuns.

Num primeiro momento, é importante evidenciar que, na constituição dessas duas propostas, se pressupõe a aproximação de ambos os conceitos de oficina e dispositivo. De fato, o que se propõe aqui é a realização de duas oficinas distintas e, dentro delas, a realização dos dispositivos fílmicos e literários. Por isso, pensamos uma ideia de oficina enquanto macroestrutura que permite, pois, diferentes etapas de leitura, discussão, interpretação e apreciação das obras artísticas que serão trabalhadas, de maneira a possibilitar uma reflexão sobre a palavra e a imagem que motive e instigue os discentes a incorporarem a posição de criadores, autores, artesãos da palavra e da imagem. Vale ressaltar, contudo, que apesar de as oficinas terem sido pensadas especificamente para o ensino de literatura, é mais do que

possível compreender e adaptar formas para utilizá-las em outros contextos educativos – seja em outras disciplinas curriculares da escola, seja em outros espaços que extrapolem o seus muros.

Como forma de apresentar um caminho organizado e conciso para a realização das oficinas, propomos uma mesma estrutura, organização e metodologia para ambas, seguindo alguns pressupostos. Por isso, cada oficina será realizada em dois dias diferentes, com encontros de três horas de duração e intervalos. Com relação ao público alvo, serão os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em sua maioria pré-adolescentes, de dois anos específicos: os oitavos e nonos anos. Essa conjectura busca tão somente relevar a apropriação dos conteúdos curriculares previstos para essas etapas do ensino fundamental, como também explorar as nuances subjetivas que permeiam essa fase na vida dos estudantes. Para a sua realização, serão propostos os seguintes momentos didático-pedagógicos: a motivação, a leitura, a discussão e o dispositivo.

Cosson (2022) nos oferece uma percepção interessante sobre a etapa primeira de uma sequência didática para o letramento literário, seja ela básica – de menor duração e complexidade de elementos – ou expandida – de maior proporção e dedicada possivelmente a obras maiores: “Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2022, p. 54). Em suma, nos valem do discurso promovido por Cosson para pensar a motivação como uma estratégia de experiência dos fenômenos que antecedem o contato direto com a obra fílmica e literária centrais da oficina. Mais do que preparar o estudante para esse contato eminente, a motivação funciona como um gesto de despertar o seu interesse e o seu entusiasmo para a leitura, diante da travessia contínua pelo assunto ou pela temática que atravessa toda a tessitura da oficina – desde os seus objetivos aos detalhes mínimos percebidos nas obras.

Adiante, propõe-se um momento de leitura e interação com os textos selecionados. Retomemos, pois, o aspecto da leitura enquanto experiência e reflexo tátil de visões de mundo e circunscrições de discursos. Como detalharemos mais à frente, diferentes metodologias são caras à leitura e apreciação de obras artísticas: da mesma maneira que a exibição de um filme antes da leitura de um texto literário pode provocar efeitos de sentido, sensações, discussões e relações diversas entre o sujeito e a obra, o método inverso também pode promover outras percepções. Por isso, julgamos relevante alternar esse método de encontro com as obras fílmicas e literárias sem, contudo, destituí-las de sua centralidade na aula de literatura.

A etapa subsequente de leitura diz respeito à apropriação do texto literário e audiovisual de formas diversas. Cabe a esse momento, não apenas a leitura integral do texto e a exibição do filme, como também a própria liberdade de expressão das opiniões, discursos e sensações que foram sentidas diante da experiência de ler e assistir a essas obras. O que pode ser inferido desse processo deságua no gesto de interpretação, ou seja, a tentativa de compreender – ou mesmo de não compreender – que pode acontecer de maneiras também distintas: pelos questionamentos que margeiam a exibição e a leitura, as opiniões e percepções diante das obras, a análise do contexto no qual essas obras foram produzidas, difundidas etc. Vale ressaltar, entretanto, a figura do professor enquanto agente de letramento e, por isso, mediador desse processo de leitura da palavra e da imagem. De fato, a leitura envolve uma execução crítica do intelecto, o que implica na possibilidade do surgimento de reflexões e questões superficiais, ou que de alguma maneira fujam aos propósitos da oficina. Cabe ao professor ou mediador da oficina oportunizar esse processo e realizar intervenções quando necessárias:

nada impede o professor de apontar, nas leituras mais superficiais, as inconsistências que julgar importante para uma compreensão maior da obra, solicitando inclusive que o aluno realize uma reescritura. Naturalmente, esse trabalho requer sensibilidade e extremo respeito pela leitura realizada pelo aluno (Cosson, 2022, p. 85)

Ao final de cada encontro, será proposta a execução de um dispositivo diferente num sentido de interação com as diferentes formas de se criar e narrar com as palavras e as imagens. Conforme temos alicerçado este trabalho num desejo de encontrar as aproximações do tecido que compõe a literatura e o cinema, estabelecemos nesses jogos e brincadeiras com o inventar uma forma de *continuum* que dimensiona essas duas linguagens em uma linha tênue de sua própria continuidade. Não está a palavra a serviço da imagem, tampouco o contrário acontece. Ambas são potências artísticas e vitais que surgem da extrapolação do ser e da experiência desse autor-artífice que se dedica, brevemente ou não, ao ato de criar e, portanto, de se expressar. Veremos que a ordem que se segue nas oficinas para a criação não é hegemônica, mas é passível de realização e transpõe para o olhar pedagógico a travessia do signo através da linguagem.

Por fim, enfatizamos, para a segmentação das ideias e a construção de uma trilha pedagógica, a importância de materiais que se adequem às diferentes realidades dos docentes que desejam incorporar às suas práticas o desejo do entrelaçamento entre a literatura e o cinema. Movidos pela aspiração dos Cadernos do Inventar (Migliorin et al., 2016), nos

propomos a compôr, a seguir, uma proposta de duas oficinas diferentes: a primeira, dedicada ao atravessamento do filme *Caixa de memórias*, de Montez Oliveira e a crônica *A casa materna*, de Vinícius de Moraes; em seguida, a outra oficina dará voz ao filme *Travessia*, de Safira Moreira, e ao poema *Na mulher, o tempo...*, de Conceição Evaristo. As associações fundamentais, além disso, tornam-se ainda mais potentes se as tornamos parte de uma constelação de outros textos, associações, discursos e discussões temáticas, conforme veremos adiante.

4.2.1. Reencontrar a si na memória, na palavra e na imagem

O tecido que compõe o exercício artístico em *Caixa de memórias*, de Montez Oliveira e *A casa materna*, de Vinícius de Moraes, é transpassado pelos arquétipos e afetividades da memória. De fato, o artifício que se cria, quer seja pela imagem ou pela palavra, mobiliza uma série de efeitos idiossincráticos e subjetivos que, ao mesmo tempo, atravessam as formas de sentir que são comumente percebidas na experiência humana. As famílias, ou as lembranças que se têm delas, tal qual são retratadas – o filho, o avô, a avó etc. –, são as forças motrizes desses filmes, diluindo-as no tempo e no fluxo que escorre entre o pretérito e o presente. Tendo em vista os seus aspectos fundamentais, imaginamos uma oficina que dê conta não somente de oportunizar a leitura e fruição dessas obras artísticas de forma sistemática e fundamentada, bem como uma estratégia possível de assimilação dos seus efeitos de sentido e de significação como formas de tecer discursos com a linguagem literária e cinematográfica. No decorrer dos procedimentos metodológicos que compõem essas oficinas, para além da discussão sobre os objetos e da leitura dos dispositivos, encontram-se interpostos pequenos desafios e reflexões, como condutoras da perspectiva temática dos encontros.

Motivação

Durante o primeiro encontro, como parte de uma proposta para estimular a discussão sobre a memória e a importância de refletir sobre o passado, propõe-se o desafio de compor, em um curto intervalo de tempo – não mais do que cinco minutos – uma representação significativa de uma lembrança pessoal do estudante, utilizando, no máximo, três palavras, escritas em um pequeno pedaço de papel. Em seguida, os alunos serão convidados a, simultaneamente, revelar suas representações por meio dessas palavras. Após alguns segundos, alguns estudantes poderão ser chamados a apresentar sua escolha, explicando os

motivos que os levaram a criar aquela imagem e a selecionar especificamente essas palavras. Vale ainda questionar se as palavras escolhidas são suficientes para que os demais interpretem corretamente o que o colega buscava evocar com sua memória e se outros caminhos percorridos estão muito distantes dessa busca.

Após essa breve atividade, será exibido um trecho do filme *Notícias de Casa*, da cineasta belga Chantal Akerman. No filme, a diretora expõe uma série de cartas que recebeu de sua mãe após se mudar para Nova York. De maneira simples, mas extremamente expressiva, Akerman lê as cartas oralmente, enquanto alterna essas leituras com imagens autorais que capturou da cidade de Nova York – avenidas, becos, estações de metrô, balsas, entre outros cenários urbanos. Nesse trecho específico, a mãe de Chantal expressa a melancolia e a profunda tristeza que sente pela distância da filha, lamentando sua ausência e a impossibilidade de senti-la próxima.

Imagem 11 – Em uma rua, à noite, carros passam com os faróis acesos



Fonte: *Notícias de casa* (1976), Chantal Akerman.

Após essa breve exibição, os alunos serão convidados a formular hipóteses sobre o que observaram: o que efetivamente aconteceu no filme, o que essas imagens da cidade podem representar, entre outros aspectos. Esse momento é crucial para estimular uma reflexão sobre a relação entre o filme e o exercício inicial, questionando se há uma correspondência entre o desafio de escolher palavras para compor uma imagem e, de forma análoga, o processo de selecionar imagens para construir uma narrativa que é essencialmente verbal.

Independentemente das conclusões alcançadas, é imprescindível considerar o que conecta esses gestos curatoriais – espera-se que a memória seja um dos principais elementos evocados pelos estudantes.

Leitura

Após o momento de motivação, os alunos terão a oportunidade de assistir ao filme *Caixa de Memórias* (2021) na íntegra e, em seguida, realizar considerações gerais sobre a obra, sua construção, os recursos utilizados e os efeitos de sentido perceptíveis em uma primeira análise. No entanto, é pertinente preparar questionamentos prévios que possam orientar, ou ao menos conduzir, quando necessário, a discussão estética e discursiva sobre o filme. Alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas são: (i) qual recorte do filme foi mais significativo para você? (ii) que objetos ou recursos o autor utiliza para referenciar a memória em sua narrativa? (iii) por que ele escolheu retratar justamente seus avós no cotidiano de suas vidas? (iv) de que maneira o som – ou sua ausência – contribui para a construção da narrativa? É importante destacar que essas perguntas não têm o propósito de serem respondidas de forma conclusiva, seja em uma ficha pedagógica ou oralmente. Elas servem como exemplos para promover e sugerir novos questionamentos, incentivando assim reflexões mais profundas sobre a imagem e suas possíveis interpretações. Além disso, deve-se explorar questões como autoria, as emoções pessoais do autor, a expressão da memória e do passado, entre outros aspectos.

Em seguida, os alunos receberão cópias individuais da crônica *A Casa Materna*, de Vinícius de Moraes, para uma leitura silenciosa e individual. Posteriormente, o professor convidará voluntários a lerem a crônica em voz alta para o restante da turma. A partir dessa leitura, uma breve discussão pode ser conduzida, explorando os aspectos e recursos utilizados para compor a imagem da casa, como os objetos e as lembranças descritas no texto. Também é possível questionar os alunos sobre possíveis sentimentos de identificação despertados tanto pela crônica quanto pelo filme, com o intuito de promover uma análise mais profunda, mediada pela figura que conduz a oficina.

Discussão

Essa etapa, embora não marque o início formal das discussões sobre os materiais, constitui uma fase central dedicada à reflexão interdiscursiva entre o curta-metragem e a

crônica lida. Nesse sentido, outros questionamentos podem emergir, como: (i) quais relações podemos estabelecer entre a forma como o filme foi filmado e as escolhas feitas na construção literária da crônica?; (ii) a que referências, sentimentos ou sentidos os espaços representados em ambas as narrativas podem remeter, e como as pessoas que os ocupam contribuem para essa construção?; (iii) há alguma influência direta das imagens na crônica sobre a construção da casa?; (iv) quais recursos os autores utilizam para compor os efeitos de memória em suas obras?

Dispositivos

Após esse momento, propõe-se a execução de dois dispositivos: o primeiro dedicado à elaboração de uma carta para si, e o segundo dedicado à criação de um filme-carta.

Inicialmente, a elaboração da carta deverá ocorrer ao final das três horas do primeiro encontro, sem a expectativa de que seja lida em voz alta para a turma. A proposta aos alunos é que escrevam uma carta endereçada a si mesmos, na qual descrevem, por meio de palavras, um lugar ou objeto que tenha um significado especial – como uma casa, uma praia, uma caixa, entre outros – e que, ao mesmo tempo, evoque memórias fundamentais de seu passado. Os alunos serão incentivados a inserir uma composição imagética que traduza aquilo que buscam representar, ao incluir também as nuances e questões pessoais que os levaram a escolher esse elemento, além de brincarem com a liberdade oferecida pela linguagem literária. Como o objetivo desse texto, de fato, não é a transmissão de informações objetivas para um outro, o fluxo das emoções, a percepção acerca da própria experiência e a consciência de um toque poético tornam-se mais do que bem vindos. Uma vez concluída a escrita das cartas, elas deverão ser guardadas com cuidado para serem utilizadas nas atividades do próximo encontro.

O segundo encontro será inteiramente dedicado à execução do segundo exercício, que consiste no desafio de transpor para o formato cinematográfico os sentimentos e emoções expressos nas cartas escritas pelos alunos. A proposta é realizar uma leitura oral da carta, intercalada com a inserção de diferentes imagens autorais – como fotografias antigas ou vídeos –, utilizando o celular para a montagem audiovisual. Para inspirar essa atividade, será exibido um exemplo de filme-carta, como o produzido por Rafaella Rique em homenagem à sua mãe, facilmente acessível na plataforma *YouTube*. Após a exibição do material, os alunos terão a liberdade de circular pela sala de aula e pelos espaços da escola enquanto produzem seus próprios filmes. Durante esse processo, eles poderão auxiliar uns aos outros, tanto na montagem das imagens quanto na curadoria das escolhas visuais.

Ao final, os filmes deverão ser enviados ao professor responsável pela oficina, que será responsável também por exibi-los para o restante da turma, com a devida autorização dos estudantes. Após a exibição, os alunos serão convidados a comentar livremente sobre seus próprios filmes e os filmes dos colegas, além de compartilharem suas experiências e os desafios enfrentados durante a produção.

4.2.2. Conhecer o outro: o gesto de tecer retratos

Tal qual a primeira oficina, esta segunda visa explorar novas nuances existentes entre o eu e o outro, a partir de concepções imagéticas e de rememoração semelhantes. Diferentemente da primeira, na qual se construiu uma forma conjunta que abriga palavra e imagem, a partir de um discurso sobre si, esta oficina delimita um esforço, agora, de compreensão sobre o outro. Por esse motivo, a partir do olhar sobre o curta-metragem *Travessia* (2017), de Safira Moreira, e o poema *Na mulher, o tempo...*, de Conceição Evaristo, propomos dispositivos que despertam o olhar sobre esse outro, o seu corpo, suas memórias, os seus modos de ser, entre outras matizes, mediante a lógica do registro. Ao mesmo tempo, buscamos despertar durante os breves encontros uma sensibilidade para o que aproxima esse eu e os outros sujeitos com quem divide diferentes espaços, tempos e situações durante suas vivências na sociedade – seja por laços de fraternidade, amizade etc. – e como a disposição para deixar-se sentir, tecer e ser tecido por esses gestos podem corroborar a constituição de um senso de comunidade dentro e fora dos muros da escola.

Motivação

Durante esta etapa, os alunos serão convidados a elaborar um retrato de si mesmos de forma escrita em, no máximo, três linhas. Após a finalização dessa escrita, que deve ser feita em poucos minutos, é pertinente questionar aos estudantes qual foi a maior dificuldade que tiveram ao selecionar os elementos e características que dispuseram sobre o seu retrato escrito. Além disso, pode-se questionar se algum elemento foi deixado de fora e por que motivo decidiram deixá-las de fora, em detrimento das outras que escolheram. Por meio disso, será possível não apenas discutir em que contextos nos dedicamos a nos apresentar ou descrever – seja pelas nossas feições, personalidades, vivências etc. – e perguntar por que motivo, de fato, descrever a si e falar sobre si pode ser uma tarefa tão difícil.

Leitura

Após serem fornecidas maiores informações sobre a realização das oficinas – as etapas e os procedimentos –, lhes serão entregues cópias do poema *Na mulher, o tempo...*, de Conceição Evaristo para que realizem, individualmente, uma leitura silenciosa. Em seguida, os discentes iniciarão uma discussão sobre as impressões gerais e primeiras sobre o poema, como através de interpretações, imagens e sentimentos despertados pelos versos da autora. Depois do momento de leitura silenciosa, um ou mais estudantes poderão ser convidados para uma nova leitura, desta vez de forma oral, seguindo a proposta de Pinheiro (2018) para um contato sistematizado com as formas, os discursos e a tessitura do poema. Dessa forma, após os apontamentos dos próprios alunos, poderão ser suscitados questionamentos que digam respeito a questões como: a maneira como a mulher é retratada no poema, quais as suas feições, de que maneira o seu corpo aparece, como esse sujeito sente as suas próprias vivências etc. É fundamental, portanto, relacionar tais questões temáticas com a própria composição do discurso poético e a forma do poema, buscando sempre elementos que corroborem os argumentos levantados para instigar interpretações diversas.

Adiante, os alunos serão questionados se sabem o que é um retrato, para que serve essa forma de registro e quando comumente é feita. Ademais, cabe indagar se eles têm o costume de realizar retratos de si ou de membros da família, além de questionar se há uma diferença na maneira ou no esforço com que esses retratos são montados. Após essa breve discussão, será exibido o filme *Travessia*, de Safira Moreira, com especial atenção ao entrecruzamento de elementos diversos no ato de criação do filme. Por isso, vale ressaltar a leitura, no filme, do poema *Vozes mulheres*, também de Conceição Evaristo, das imagens e dos retratos que a autora escolhe para compô-lo e o espaço que divide com um discurso oral da mãe da autora. É interessante pedir para que apontem relações, também, entre o poema lido e a própria elaboração do curta. Logicamente, deve-se também fornecer atenção especial ao recurso da montagem, ou seja, refletir, em conjunto com os alunos, que estratégias a autora utiliza para recortar os planos de sua narrativa: a forma como aproxima, em diferentes fragmentos, a fotografia de uma mulher negra segurando o menino pelo qual é responsável nos braços, os retratos em movimento das famílias negras justapostos a uma canção etc.

Discussão

A discussão pode ser direcionada ao pedir para que apontem relações, também, entre o poema lido e a própria elaboração do curta. Logicamente, deve-se também fornecer atenção especial ao recurso da montagem, ou seja, refletir, em conjunto com os alunos, que estratégias a autora utiliza para recortar os planos de sua narrativa: a forma como aproxima, em diferentes fragmentos, a fotografia de uma mulher negra segurando o menino pelo qual é responsável nos braços, os retratos em movimento das famílias negras justapostos a uma canção etc.

Adiante, deve-se voltar o olhar para os efeitos e as reverberações do que se passa no filme – a apresentação dos retratos, as questões de negritude que podem ser suscitadas por meio do simples gesto de realizar um retrato – além de questões formais como a representação da fotografia – as formas variadas com que os sujeitos posam para a câmera, as posições que tomam, de quem estão acompanhadas, suas vestimentas, em que espaço se posicionam etc.

Dispositivos

A proposta de realização da atividade criativa seguirá o mesmo esquema da oficina anterior: a princípio, os alunos serão encorajados a criar um material literário para, em seguida, transporem os efeitos dessa linguagem e, ao mesmo tempo, construir novos efeitos, olhares e percepções, através da criação de um filme. Por isso, os dispositivos estarão centrados em duas dinâmicas: a primeira, focada na escrita de um poema-retrato e, em seguida, na elaboração de um filme-poema.

No que diz respeito à elaboração do filme-retrato, os alunos deverão escrever, ao final do segundo encontro, um poema – sem quaisquer restrições formais – para representar uma pessoa – algum familiar, amigo, conhecido etc. Após esse momento, antes de finalizado o encontro de fato, é interessante propor aos alunos que tragam um retrato da pessoa que decidiram representar em seu escrito – seja ele físico, em imagem digital etc. –, pois ele será necessário no encontro seguinte.

Em seguida, já no segundo encontro, deverá ser retomada a elaboração do poema para a montagem do filme-poema, entre dois e cinco minutos, a partir do retrato tecido nos versos anteriormente escritos. Esses filmes-poema – que não deixam de ser filmes-retrato – poderão ser feitos não apenas pela exposição do retrato específico que o aluno tinha em mente, como também de outras imagens, fotografias e vídeos em sequência – com atenção especial ao desafio de estes terem sido gravados em planos fixos, com o objetivo de desafiar os alunos a simularem o efeito de composição de um retrato. Por fim, os alunos poderão, ou não, inserir a

leitura oral de seus poemas no filme, através da qual eles poderão acrescentar efeitos, sons, música etc. Vale ressaltar que, caso decidam não utilizar o áudio de leitura do poema, os alunos devem se sentir convidados a realizarem a leitura *a posteriori*.

Durante a última metade do segundo encontro, será feita não apenas a exibição das produções dos alunos como também a discussão das impressões sobre o que foi criado e como foi o processo de gravá-las e montá-las. Deve-se discutir, dentre outras questões, se houve alguma mudança no pensamento desses estudantes a respeito do olhar sobre o outro que decidiram representar em seus filmes e, ao mesmo tempo, se houveram novas descobertas sobre essas pessoas e sobre si mesmos – se foram estreitados laços, por exemplo. É mais do que necessário permitir que os estudantes estejam livres para explicitar a relação entre a composição de seus próprios poemas e seus filmes, destacando a relação da arte com a desautomatização e a permissão de um novo processo de descobertas sobre si e sobre o outro com quem convivemos e, ao mesmo tempo, partilhamos espaços, tempos e vivências significativas, sejam elas singulares ou plurais – questões de raça, sexualidade, religião, identidade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia se propôs a refletir as múltiplas dimensões do cinema em sua relação com a literatura no contexto da sala de aula. A partir do estudo realizado, foi possível identificar que, embora existam diversas possibilidades pedagógicas – especialmente no âmbito da educação básica – para a prática interdisciplinar entre literatura e cinema, considerados simultaneamente fenômenos artísticos e campos do saber, uma série de desafios emergem na assimilação dessas práticas no ambiente escolar. Por isso, ao longo deste trabalho, procuramos nos afastar de abordagens tradicionais e utilitaristas que reduzem a literatura e o cinema a meros recursos didáticos, utilizados como pretextos ou ferramentas para o alcance de outros objetivos educacionais. Em oposição a essa perspectiva, descobrimos um novo olhar, que reconhece ambos como fenômenos artísticos e sincronicamente indissociáveis da experiência humana.

Se através da linguagem e dos usos que fazemos dela – as variações, as brincadeiras, os enigmas e seus infinitos efeitos de sentido – se constituem a compreensão da realidade e do mundo, além das contínuas metamorfoses que tendem a sofrer em conjunto com os sujeitos que os ocupam, a escola nos parece um espaço justo para o desenvolvimento do sujeito mediante o contato com a palavra literária e a imagem cinematográfica. Reconhecemos, com

isso, a indissociabilidade e a imprevisibilidade que se manifestam na relação entre o eu e o outro. Sem regras ou definições pré-estabelecidas que possam restringir nossa consciência acerca dessas associações subjetivas e identitárias, a literatura e o cinema nos abrem caminhos, oferecendo travessias nas quais o olhar, ao mesmo tempo subjugado e curioso, nos ensina o próprio ato de observar, de afetar e ser afetado pelo outro.

Ao explorar essas possibilidades pedagógicas, o presente estudo propôs elaborar diferentes propostas pedagógicas, concretizadas no formato de duas oficinas e por meio do estudo dos filmes *Caixa de Memórias* (2021) e *Travessia* (2017). Nesse sentido, nos questionamos fundamentalmente: de que maneira esses filmes podem fundamentar uma prática pedagógica que legitime a associação entre cinema e literatura na sala de aula? Que obras literárias podem suscitar aproximações ou distanciamentos diante desses filmes? Como essa associação pode ser produtiva e, assim, despertar no sujeito a experiência e as idiossincrasias necessárias para uma reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que ocupamos?

Por meio deste estudo, concluímos que tanto o cinema quanto a literatura podem emergir como expressões da linguagem, proporcionando formas de expressão, experimentação e experiência artística. Nosso desejo, portanto, é que, dentro da teia de práticas aqui delineadas e considerando os limites impostos pelas diversas instituições educacionais do país, docentes e demais profissionais da educação possam encontrar caminhos para vivenciar, em suas próprias salas de aula, a fruição e as sensações que promovem o cinema e a literatura.

No tocante à nossa hipótese, também foi possível argumentar que, por meio do gesto criativo que se dá no ato de experimentação artística, a sala de aula pode ser concebida como um plano convexo de similitudes e diferenças, um espaço que possibilita a assimilação dessas conexões em confronto com as subjetividades e identidades dos indivíduos. Ao longo do processo, justificamos a palavra e a imagem como forças sensíveis, capazes de atravessar e transformar o sujeito, tal como nos faz refletir Larrosa (2002). Nesse embate entre sujeitos, fenômenos e saberes, é evidente a fragilidade que pode emergir no espaço educacional. No entanto, não abandonar a liberdade, a esperança e o gesto de resiliência, apesar de dificultosa, é uma tarefa necessária. Logo, não descartemos a oportunidade e a relevância de, ao trilhar a palavra e tecer com as imagens, mudar o mundo, o outro e a nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mayra. **Juana**. Sony Music Entertainment France SAS, 2009. YouTube (3 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J6xHtpP52zs>. Acesso em: 14 set. 2024.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 1993.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.445.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

BAZIN, André. **Por um cinema impuro: defesa da adaptação**. In: _____. **O cinema: ensaios**. Tradução: Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagens**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. 436 p.

BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar de Português**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CAIXA de memórias. Direção: Montez Oliveira. Brasil: 2021. 5 min. Curta-metragem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yr0qzRh2NhM>. Acesso em: 14 set. 2024.

TRAVESSIA. Direção: Safira Moreira. Brasil: 2017. 5 min. Curta-metragem.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: DE LIMA, Aldo (et al.). O direito à literatura. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CRARY, Jonathan. **A modernidade e o problema do observador**. In: _____. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, Flávia Cesarino. **Primeiro cinema**. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas: Papirus, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010.

DIAS perfeitos [Perfect Days]. Direção: Wim Wenders. Japão: Master Mind, 2023. 124 min. Longa-metragem.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “**Educar para transformar**”: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.). **Introducción**. In: _____. **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006.

ETGES, Norberto J. **Ciência, interdisciplinaridade e educação**. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). In: **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 60-94

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malé, 2021.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Ideação, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GUIMARÃES, César. **Imagens da memória**: entre o legível e o visível. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramentoKleima_n.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIN, Julie Thompson. **Ensino interdisciplinar**: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani C. **Didática e interdisciplinaridade** (org.). Campinas: Papirus, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

_____. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.) **Educación la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

LEANDRO, Anitta. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação e Educação, n. 21, p. 29-36, mai./ago. 2001.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOSER, Walter. As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermedialidade. Aletria, p. 42-65, jul./dez. 2006.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MONDZAIN, Marie-José. **A imagem pode matar?** Tradução: Susana Mouzinho. Lisboa: Vega Passagens, 2009. 73 p.

MORAES, Vinícius. **A casa materna**. In: _____. **Para viver um grande amor**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010. p. 90-91.

NAGIB, Lúcia. JERSLEV, Anne. **Impure Cinema**: Intermedial and Intercultural approaches to film. (Tauris World Cinema Series), London, New York: I.B. Tauris, 2013.

NOTÍCIAS de casa [News from home]. Direção: Chantal Akerman. Alemanha/Bélgica/França: ZDF, 1976. 85 min. Longa-metragem.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A estética como política**. Devires, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul./dez. 2010.

_____. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Política da literatura**. Tradução: Renato Pardal Capistrano. Revista A!, São Paulo, n. 5, p. 1-22, jan. 2016.

REY, Fernando González; TORRES, José Fernando Patiño. **Epistemologia qualitativa e estudo da subjetividade em uma aproximação cultural-histórica**: conversa com Fernando González Rey. In: TORRES, José Fernando Patiño Torres (org.). **Estudos da subjetividade**: uma aproximação interdisciplinar. Palmas: EDUFT, 2020.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema**: arte e indústria. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

RUBIM, A. A. C. **Espetacularização e mediatização da política**. In: _____. (org.) **Comunicação e política**: conceitos e abordagens. Salvador: Edufba, 2004.

STAM, Robert. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e a arte da adaptação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. In: _____. **Contra a interpretação e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SORIANO, Waldick. Tortura de amor. Sony Music Entertainment Brasil LTDA., 2000. YouTube (3 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b1ByGrQT96k>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Literatura e pedagogia**: Ponto e Contraponto. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.