

LETRAMENTO LITERÁRIO-CINEMATOGRAFICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO LEITORA

Saulo Lopes de Souza¹

RESUMO: Diante da necessidade de desenvolvimento de uma competência do ver (BOURDIEU, 2007) que alce o indivíduo à emancipação humana (ADORNO, 1995), este artigo propõe uma abordagem da arte cinematográfica (MODRO, 2008; NAPOLITANO, 2003) aliada a práticas de leitura literária como potencializadora de suas diretrizes estéticas e polissêmicas a partir da configuração do letramento literário (COSSON, 2009; 2018; 2022). Nesse intento, aplicaram-se os métodos indutivo, bibliográfico e estatístico, de feição quanti-qualitativa, contemplando observação de aula *in locus* e coleta/processamento de dados (questionários e entrevistas), além de realização de oficinas literário-cinematográficas. Verificou-se, de modo geral, que a ação da linguagem cinematográfica sobre as atividades leitoras foi capaz de alargar os horizontes de perspectiva dos alunos, no sentido de habilitá-los à autonomia crítico-cognitiva. Assim posto, as dimensões do letramento cinematográfico podem oportunizar aos alunos experiências ricas e, culturalmente, proficuas para a constituição cidadã de sujeitos multiletrados.

Palavras-chave: Ensino literário; Letramento cinematográfico; Formação de leitores.

LITERARY-CINEMATOGRAPHIC LITERACY: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE TEACHING LITERATURE AND THE READER DEVELOPMENT

ABSTRACT: In view of the need to develop a competence of seeing (BOURDIEU, 2007) which leads the individual to human emancipation (ADORNO, 1995), this article proposes an approach to the cinematographic art (MODRO, 2008; NAPOLITANO, 2003) allied to literary reading practices as a potentiator of its aesthetic and polysemic guidelines from the configuration of literary literacy (COSSON, 2009; 2018; 2022). In this attempt, the inductive, bibliographic and statistical methods of quantitative-qualitative feature were applied, including observation of in locus class and data collection/processing (questionnaires and interviews), as well as literary-cinematographic workshops. It was found, in general, that the action of film language on reading activities was able to broaden the students horizons of perspective, in order to enable them to critical-cognitive autonomy. Thus, the dimensions of film literacy can provide rich and culturally profitable experiences for the constitution of multiliterate citizens.

Keywords: Literacy education; Film literacy; Reader development.

¹ Doutorando em Letras /Área de Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Letras / Área de Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor de língua portuguesa do Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6290-5954>. E-mail: saullo.soouza@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, avaliamos as contribuições do letramento cinematográfico para a efetivação dos processos de leitura literária no Ensino Médio de uma escola pública. Cogitamos, como hipótese de pesquisa, que o letramento cinematográfico, aliado a ações pedagógicas de ensino de literatura, nas três séries do Ensino Médio, pode potencializar as balizas estéticas e polissêmicas do texto literário, ao acionar acervo de saberes interdisciplinares necessários à compreensão e à apreciação de produções cinematográficas. Nesse sentido, qualificar o uso do cinema em sala de aula, com vistas ao ensino literário, além de promover o enriquecimento cultural, estimula a percepção dos mecanismos de funcionamento do texto literário².

Inevitavelmente, a sociedade contemporânea caminha sob a égide da cultura visual, cujo impacto nos processamentos interpessoais é sensível e pungente. Em função disso, a necessidade do letramento cinematográfico no âmbito educativo, sobretudo, para as atuais gerações de leitores digitais, se justifica pelo fato de estar a serviço de uma educação do olhar. Significa que o letramento cinematográfico angaria condições de autonomia social e proficiência linguística, a partir da construção de modelos metodológicos de interpretação de imagens, uma das múltiplas prerrogativas das práticas de letramento multissemiótico preconizado pelos documentos oficiais da educação nacional.

Ensino literário na cultura visual

Conforme adverte a legislação educacional brasileira, a saber, os *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 2000) e as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), o estudo da literatura no nível secundarista possui lugar cativo, uma vez que seu ingresso na disciplina de Língua Portuguesa objetiva, dentre outras metas, angariar a autonomia e a especificidade inerentes ao fenômeno literário. Assim, o trabalho com a literatura visa, principalmente, a uma educação da sensibilidade, quer dizer, à formação plena de leitores autônomos e

² Estudos recentes apontam a eficácia didática do letramento cinematográfico para o ensino de literatura e a formação do leitor literário. Dentre eles, destacam-se: *Nas entrelinhas do cinema*, de Modro (2008); *Cinema em sala de aula: propostas de trabalho e relatos de experiências*, de Storto *et al* (2019); *Letramento literário-cinematográfico: da teoria à ação para o ensino médio*, de Souza e Azevedo (2021) e *Cinema e ensino: estratégias de leitura literária a partir do uso de adaptações cinematográficas*, de Silva *et al* (2021).

competentes, capazes de significar a obra literária a partir de experiências de vida, sendo protagonistas do processo de humanização mediante a arte.

Na mesma esteira, a fruição estética da comunicação literária coteja procedimentos reflexivos que conduzem o sujeito a conhecer diversos constituintes do que se convencionou chamar “realidade”. A esse respeito, advogam os PCNEM: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24).

Refletindo, pois, a dimensão cidadã e de inserção social, a participação crítica do aluno na tradição e no cânone literários não pode falsear a intertextualidade que lhes é inerente. Enquanto manifestação cultural, a literatura dialoga com outras linguagens estéticas, porém a fruição de cada uma requer habilidades distintas. Com vistas à dinâmica de entrecruzamento de textos literários e estéticas plurais, o ensino de literatura não deve se manter estanque, compartimentado; ao contrário, deve organizar-se em torno da interface da literatura com outras expressões da linguagem.

Uma abordagem comparativa, mediante o apelo visual das artes não literárias (cinema, pintura, fotografia, HQs ou escultura), dentre outras estratégias pedagógicas, clarifica a possibilidade de se atingir a efetivação do ensino literário mediante o agenciamento dos multiletramentos no âmbito escolar:

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (BRASIL, 2006, p. 74).

Sobretudo nesta era, em que as tecnologias se multiplicam em grande escala, fazendo com que a imagem alce *status* de disseminadora de informação, a categoria imagética ganha notoriedade ao revelar singulares traços da sociedade atual. Consoante Pelegrini (2003, p.15),

A cultura contemporânea é sobretudo visual. *Video games*, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona

mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos.

Como bem se nota, a instantaneidade é marca indelével das narrativas visuais: para se construírem enquanto discurso, dispõem de códigos que, num plano mais imediato, notabilizam ao espectador um contexto demonstrativo, ou seja, já fornecem significados mediante o apelo visual e auditivo (trilha sonora), sem a necessidade de mediação pela palavra. Potencialmente comunicante, a imagem apresenta seus próprios dizeres e modos de interação com o público, diferentes daqueles que a linguagem escrita firma com o leitor (PELEGRINI, 2003).

Dito isso, o grande desafio, hoje, para a consolidação do ensino literário vigente é a busca constante de técnicas e procedimentos que habilitem o educando a desenvolver experiências de leitura validadas pela competência de articulação das linguagens. Portanto, proporcionar a edificação de um arsenal teórico-metodológico capaz de validar a presença do audiovisual no seio da escola é via de formação de sujeitos leitores críticos, capazes de tecer relações entre os diferentes circuitos de conhecimento e expressão, competência assinalada pela legislação educacional brasileira.

Cinema e literatura: olhares intermináveis

A renovação do trabalho pedagógico com o fenômeno literário na escola pode ser efetivada a partir da dimensão do letramento cinematográfico. Por letramento, entende-se o

[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19-20).

Tal compreensão de letramento leva em conta a capacidade do sujeito de sobrepujar os limites iconográficos e estruturais da escrita e alçar potencialidades discursivas que vão ao encontro das demandas sociais vigentes. De igual maneira, o cotejo do letramento cinematográfico busca capacitar o indivíduo à ciência da linguagem fílmica, com vistas também a habilidades de proficiência leitora dos artefatos audiovisuais e digitais contemporâneos.

Importa dizer, portanto, que a proposta do letramento cinematográfico inserida no ensino de literatura coabita o bojo maior da pedagogia dos multiletramentos, concebida por Rojo (2012, p. 13) como a dinâmica dialética de duas grandezas: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Nesse sentido, as práticas de multiletramento, além de recobrirem os usos sociais da linguagem, em aspectos de escrita e de leitura, buscam

[...] dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças (ROJO, 2009, p. 89-90).

Em parceria com o letramento literário, isto é, “[...] um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102), o letramento cinematográfico expõe a destreza de elevar o ensino de literatura a um patamar satisfatório de qualidade, ao possibilitar ao aluno o conhecimento da sintaxe audiovisual para usufruto dialógico do *corpus* textual literário, significando-o em suas práticas sociais³. Afinal, a convergência entre cinema e literatura é salutar, não apenas porque ambos possuem afinidades estéticas, mas porque “[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 1989, p. 16, grifo da autora).

Propiciamente, a arte cinematográfica vem ocupando espaços mais nítidos no âmbito educacional. Além dela, outros tantos dispositivos midiáticos já se consolidam nas práticas de ensino. Napolitano (2003) advoga a eficácia do uso do cinema como recurso metodológico, ao detectar o potencial de aprendizado que produtos filmicos fornecem, a partir de sua análise/articulação com as disciplinas:

³ Aqui, não se equivalem os letramentos, ciente de que ambos constituem ramificações específicas, com objetos de estudo próprios e elucubrações particulares. O que se coloca como questão é a possibilidade de o letramento cinematográfico agir como potencializador do ensino literário, na medida em que oferta ao aluno o conhecimento da linguagem filmica (audiovisual, *lato sensu*) para que, de início, ressignifique as obras cinematográficas em suas práticas sociais. Em seguida, munido desse saber, acerque-se, igualmente, do texto literário e nele repouse um olhar mais acurado, metuculoso e visivo, sondando sentidos outros iluminados pela aprendizagem da sintaxe cinematográfica. A aproximação que se faz dos letramentos é dialógica (e não substitutiva) e se dá em virtude de cinema e literatura partilharem do grande eixo da narratividade. Por outro lado, não se igualam suas naturezas, ao contrário, promove-se um movimento circular: da literatura ao cinema, e do cinema à literatura.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p. 11-12).

O que pondera Napolitano (2003) é, justamente, o uso consciente e produtivo do cinema, não como subterfúgio de preenchimento de lacunas curriculares, mas, e sobretudo, como potencialidade de desenvolvimento crítico do alunado. A figura do professor-mediador exerce, nesse ponto, função ímpar de mediatizar a fruição do cinema para além do prazer lúdico, alcançando camadas mais profundas de reflexão:

A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro prazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Esse é o desafio (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

O desafio de se instrumentalizar o aluno com o repertório técnico do cinema caminha na direção do desenvolvimento de uma “competência para ver”, proposição de Bourdieu (2007) acerca da experiência proporcionada pela sétima arte ao público, no sentido de “[...] uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica” (DUARTE, 2002, p.13). O sociólogo defende a ideia de que só é possível fruir plenamente os objetos artísticos mediante o conhecimento da linguagem que os compõe: “A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” (BOURDIEU, 2007, p. 10). Nesse contexto específico, o letramento cinematográfico é capaz de agenciar a competência visiva, isto é, os “modos de ver” o mundo e as experiências culturais, afiançados pela eleição de uma gramática cinematográfica educativa.

Duarte (2002) aponta que ver filmes é tão salutar, em matéria de constituição sociocultural, quanto as modalidades de leitura literária, filosófica e sociológica, por exemplo. Então, compreender a natureza pedagógica do cinema em sala de aula equivale a sensibilizar a percepção do estudante para a “[...] produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p. 19).

Não há dúvidas de que propostas de trabalho com produtos filmicos impactam, de modo substancial, o ensino de literatura:

Compreender a função das produções cinematográficas como agentes educacionais é abrir, portanto, novos horizontes às práticas pedagógicas modernas que visam à formação de cidadãos críticos dentro do sistema social, capazes de ‘ler’ obras audiovisuais, e para além do entretenimento. O audiovisual pode, também, estimular o ensino da escrita e isso através de análises críticas das obras filmicas, também despertar o interesse para a leitura dos livros que dão origem às adaptações cinematográficas (SOUZA; AZEVEDO, 2021, p. 11).

São inúmeros os relatos de experiência de propostas de associação do cinema em sala de aula que lograram bom êxito. À guisa de notação, o Projeto *Cineducação*, site de apoio didático para professores, com vistas à utilização de filmes em sala de aula, idealizado por Modro (2008) e desenvolvido em 2004, na cidade de Joinville-SC, surgiu como esforço de “[...] orientar e indicar possíveis caminhos de leitura no que diz respeito à linguagem cinematográfica e suas possibilidades interpretativas” (MODRO, 2008, p. 9). Já o Projeto *O uso da adaptação cinematográfica como favorecedor do ensino literário na educação pública de Açailândia*, de autoria de Silva *et al* (2021), desenvolvido no período de 2017/2018, com fomento do Instituto Federal do Maranhão – IFMA/*Campus Açailândia*, buscou verificar “[...] os efeitos que a adaptação cinematográfica opera no desenvolvimento intelectual do corpo discente pesquisado, a partir da aplicação de oficinas literárias” (SILVA *et al.*, 2021, p. 226).

Essas e outras muitas empreitadas revelam que a relação colaborativa entre a arte cinematográfica e o trabalho com o texto literário não deseja outra meta senão o constructo de uma postura crítica diante dos produtos culturais processados no interior das sociedades midiáticas. Almeja, ainda, a eleição de métodos e tipologias que descortinem habilidades específicas no tratamento das materialidades audiovisuais, lastros que desloquem o aluno-espectador da passividade a uma postura ativa de senso crítico e de usufruto integral do fazer artístico cinematográfico.

Por fim, é nítido perceber na proposição do letramento literário-cinematográfico o penhor de alçar a educação a patamares que vislumbrem a emancipação humana, preconizada por Adorno (1995, p. 141) como “[...] exigência de que os homens tenham que se libertar da sua auto-inculpável (sic) minoridade”, na qual a escola gera condições para converter o indivíduo em ser social autônomo e emancipado. Apesar de utopia longínqua, significa, árdua e esperançosamente, aspirar ao ideal de democracia.

Interlocuções da prática: letras, luz, câmera, ação!

A conjectura erigida neste estudo alçou, para além da problematização de metodologias desenvolvidas no ensino de literatura, “interferir” nesse contexto a partir da proposta de letramento cinematográfico e, nesse percurso, produzir conhecimentos e subjetividades. Com esse intuito, realizou-se a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/*Campus* Imperatriz, localizado na Av. Newton Belo, s/n, Vila Maria, Imperatriz-MA, no ano de 2022. No contato com a escola-campo, foi apresentada a proposta de pesquisa à direção de ensino, bem como estabeleceram-se diálogo com o professor titular e visita às turmas para aplicação de questionários aos alunos e observação das aulas. Aos discentes também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com esclarecimentos acerca da pesquisa, em conformidade com os trâmites éticos requeridos pelo estudo. Houve, ainda, realização de entrevistas com outros docentes da disciplina de literatura.

Na etapa de coleta de dados, aplicaram-se questionários aos alunos, compostos de 12 (doze) perguntas objetivas acerca de suas percepções sobre o ensino de literatura, o ato de ler e o trabalho dialógico com filmes em sala de aula. Por sua vez, um total de 3 (três) professores de literatura da instituição responderam às entrevistas, direcionadas ao seu trabalho didático-pedagógico e à sua opinião a respeito do letramento literário. O universo de sujeitos participantes da pesquisa, apesar de restrito a apenas uma escola-campo, concentrou-se em duas turmas de 2ª série do Ensino Médio Tecnológico: ‘A’ (232 – Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica) e ‘B’ (211 – Curso Técnico Integrado em Edificações).

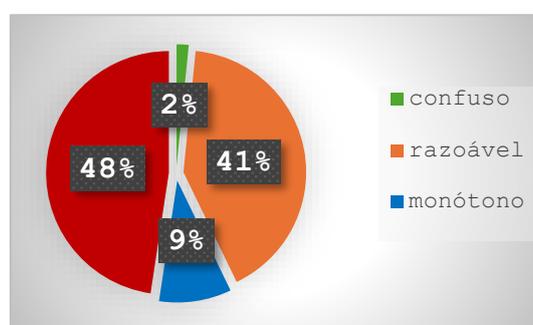
Após o processamento dos dados coletados, traçaram-se as oficinas literário-cinematográficas a serem desenvolvidas em sala⁴, em consonância com o programa curricular em decurso, a fim de seguir o planejamento pedagógico traçado pela professora titular, sem ocasionar-lhe prejuízo de carga horária. As análises das oficinas foram contrapostas às informações recolhidas na coleta de dados. Vale ressaltar que as oficinas foram elaboradas seguindo a perspectiva metodológica da sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2009), obviamente, com ajustes necessários para contemplar a dimensão do letramento cinematográfico.

⁴ As oficinas foram aplicadas nos dias 02, 05, 09 e 12 de setembro de 2022, nos turnos matutino e vespertino.

Tabulação dos dados e discussão

Diante da análise das respostas aos questionários, constatou-se que 52% dos alunos gostam de ler, considerando as duas turmas nas quais foram aplicados os instrumentos de coleta de dados. Outras porcentagens significativas demonstraram que os discentes atribuem importância fundamental à literatura (52%), leem com frequência diária (40%) gêneros literários (33%), com o fito de lazer (33%) e para obtenção de notas (25%). Ao serem questionados a respeito da maneira como a disciplina de literatura é desenvolvida em sala de aula (Gráf. 1), 48% dos alunos identificaram a diversidade de abordagem.

Gráfico 1 – Desenvolvimento do ensino de literatura



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2022).

Esse percentual corrobora as respostas dos professores às entrevistas, nas quais declararam realizar atividades dinâmicas que exploram manifestações artísticas plurais, como música, pintura, filmes, poemas, contos e romances. Por outro lado, 41% dos alunos consideraram razoável a forma de trabalho com o texto literário. Acerca dessa constatação, podem-se formular algumas hipóteses: 1) a temática não instiga a curiosidade dos alunos; 2) o emprego de uma linguagem complexa e descontextualizada por parte do professor; 3) a ausência de estratégias que possibilitem a participação ativa da turma; 4) a escassez de interação dialógica que permita aos alunos externarem experiências de vida incitadas pelo texto literário. Contrariamente, essas conjecturas não foram detectadas na prática docente da professora acompanhada, posto que a aula observada contemplou recursos imagéticos (postagens de redes sociais) e texto musical⁵ para introduzir a obra literária em estudo no bimestre (romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis).

⁵ Canção 'Capitu', composta por Luiz Tatit e interpretada por Zélia Ducan, no álbum *Eu me transformo em outras* (2004).

Nesse sentido, a postura didática da docente conseguia manter boa parte dos alunos atenta às explicações. Outros, porém, permaneceram evasivos, seja com uso de aparelhos celulares, seja realizando atividades de outras disciplinas. Em vários momentos, a professora buscou estabelecer contato com os alunos e incitar o diálogo. Este é, exatamente, o cerne de aspiração ao efetivo ensino de literatura, a serviço do humano, de sua constituição enquanto indivíduo no mundo, de sua percepção em meio aos demais. A obra literária é legítima por renovar a existência, despertá-la ao âmbito das possibilidades, refletir acerca de saberes porvir, lançar mirada sobre as coisas, a vida, a coletividade. Por isso mesmo a literatura é, nos dizeres de Coutinho (2015, p. 24-25),

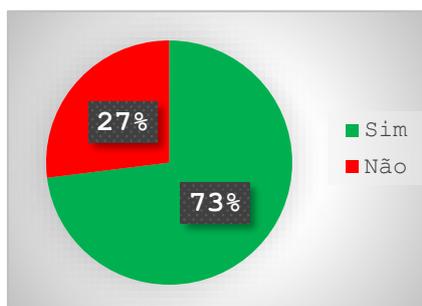
[...] vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Todos os professores entrevistados foram uníssomos em considerar o letramento cinematográfico como contributo à maior fruição estética do texto literário, exercendo influência, por conseguinte, sobre o hábito de leitura e o contato com o livro. Nesse particular, uma professora fez pontual observação, reproduzida abaixo:

Professora A: *Sim. Porque é possível instigar o aluno a traçar um paralelo entre a obra literária e a produção cinematográfica, a fim de que haja comparações, aprimoramento da compreensão, para ter opinião acerca da produção através de um parâmetro (que é a obra literária). Pode-se usar outros filmes para suscitar reflexão e provocar leitura crítica, pois o cinema traz os elementos da narrativa.*

Tal premissa foi confirmada ao se constatar que 73% dos alunos (Gráf. 2) se sentiam estimulados a ler o texto literário após o professor promover aproximações com obras cinematográficas.

Gráfico 2 – Incentivo à leitura pelo diálogo com uma obra fílmica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2022).

Fica nítido, pelo considerável percentual, que os alunos atribuem relevância ao cinema como mecanismo facilitador e de estímulo à leitura do texto literário. Entretanto, uma ressalva da mesma professora, a respeito das contribuições do cinema ao ensino de literatura, chama a atenção:

Professora A: *Sim, contribui para maior compreensão do texto literário. Mas há um risco de o aluno querer só ver a produção audiovisual e não ler a obra, porque a geração atual gosta muito de séries e filmes em detrimento de livros.*

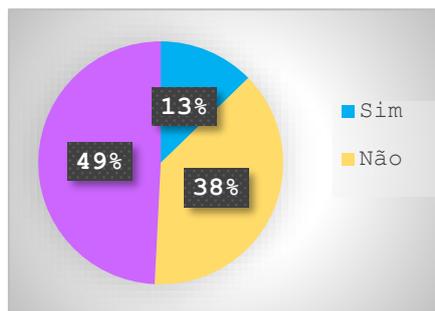
Esse posicionamento reverbera como sintoma da necessária reavaliação das práticas pedagógicas que elegem o cinema – e as materialidades audiovisuais, de modo mais abrangente – como recurso auxiliador do trabalho com a literatura. Segundo Chartier, quando do agenciamento das práticas de leitura,

[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 77).

Sem dúvida, as linguagens tecnológicas coabitam o cotidiano escolar. Em face ao aumento da exploração de recursos audiovisuais, é importante ter em vista não apenas a liberdade leitora de mãos dadas com a consciência multimídia, de que trata Chartier, mas também que esta mesma liberdade não é absoluta e, portanto, “[...] ligada à democratização do acesso à representação e a uma certa interferência entre papéis que antes eram estritamente separados” (CHARTIER, 1999, p. 84).

Consoante as respostas dos professores entrevistados, o cinema é tido como gênero que pode auxiliar no desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, sendo utilizado, de maneira interdisciplinar, para realização de debates dirigidos e compreensão das obras literárias. Em contrapartida, 49% dos alunos (Gráf. 3) declararam que os professores “às vezes” se valem do cinema como estratégia de ensino literário, e outros 38% afirmaram inexistir essa metodologia em sala de aula.

Gráfico 3 – Uso de filmes como recurso didático nas aulas de literatura



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2022).

Faz-se imperioso notar, nesse descompasso, que a baixa assiduidade do uso de obras filmicas nas aulas de literatura – o que pode abranger, por certo, outros produtos audiovisuais – revela o pouco conhecimento dessa forma de linguagem. Seja qual for o recurso didático-pedagógico, é necessário haver um preparo antecipado articulado a procedimentos que capacitem professor e alunos à sua manipulação e ao seu eficaz usufruto. Ainda que o professor leve para sala recursos multimídia⁶ – o filme –, o contingente de assuntos curriculares pode estar sobrecarregando a disciplina de literatura e forçando o aceleramento do conteúdo, sem privilegiar momentos mais demorados de apreciação dos artefatos audiovisuais em diálogo com o processo de ensino-aprendizagem.

A respeito dessa pauta, Perrone-Moisés (2016, p. 81) destaca a incumbência inalienável do professor em identificar a porta pela qual introduzirá o aluno no conhecimento da obra literária, de modo a não subestimar sua capacidade de compreensão: “Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística”. O contato com outras textualidades artísticas, como o cinema, passa a ser um passaporte eficaz para introduzir o aluno nos meandros de sentidos criados pelo autor literário.

Diante do panorama exposto, é possível dizer que há um esforço do corpo docente em dinamizar o ensino de literatura com metodologias que abordem os recursos midiáticos de forma atraente e, sobretudo, significativa. Evidentemente, nota-se certa receptividade dos alunos ao trabalho didático-pedagógico com o cinema em sala de aula, indício verificado nas entrevistas feitas com os professores, todavia sua efetivação – com

⁶ Compreendemos multimídia como combinação de mídias, isto é, “[...] o resultado ou o próprio processo de combinar, pelo menos, duas mídias convencionalmente distintas ou, mais exatamente, duas formas midiáticas de articulação” (RAJEWSKY, 2012, p. 24)

vistas ao estudo do texto literário – deve apontar para estratégias e atividades diversificadas. Nisso repousa a proposta de letramento cinematográfico⁷ que balizou o planejamento e a execução das oficinas literárias, analisadas a seguir.

Aplicação e análise das oficinas literário-cinematográficas

Na primeira oficina, intitulada “De olho no cinema: linguagens e dizeres”, empreendeu-se um momento lúdico com as turmas, identificado como Motivação. Essa fase inicial da sequência expandida do letramento literário consistiu em “[...] preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2009, p. 54). O espaço da sala foi disposto em um grande círculo e propôs-se a dinâmica “Qual é o filme?”: em duplas, os alunos deveriam reproduzir determinada cena de filmes conhecidos (mímica fílmica), a partir do sorteio dos nomes depositados numa caixinha.

De início, os alunos de ambas as turmas se mantiveram acanhados, mas logo as duplas se dispuseram a participar, instigando os demais a adivinharem o filme representado, sobretudo, a turma B, na qual o quantitativo de meninas e meninos era mais balanceado que na turma A. Cumpre observar que o objetivo da dinâmica direcionou-se à memória fílmica dos alunos, ao acervo de conhecimentos prévios referente à linguagem cinematográfica, haja vista uma grande parcela ter informado, nos questionários, conhecer algumas técnicas próprias da sétima arte. Além do papel dinâmico e recreativo da atividade, a intenção também centrou-se no endereçamento à leitura do romance *Dom Casmurro*, de modo que os alunos se predispuessem ao contato com o texto e não se limitassem somente a esse momento inicial, posto que “[...] a motivação prepara o leitor

⁷ A noção de “letramento cinematográfico” traz no seu bojo a ideia do cinema como prática de letramento. Diante da constatação de que a imagem-movimento (DELEUZE, 1985) é depositária de conhecimentos, de sentidos, oriunda de processos técnico-tecnológicos e vertida a partir de um contexto sociocultural particular (portanto, linguagem), o exercício da leitura fílmica (ou audiovisual, num espectro mais amplo) em sala de aula agencia, para além de habilidades funcionais (técnicas), competências cognitivo-interpretativas, consoante os cenários e as práticas sociais dos sujeitos. Assim, o letramento cinematográfico visa ao uso do cinema com objetivos pedagógicos, no que se refere à compreensão da imagem fílmica como parte integrante da formação crítica de leitura dos estudantes, pois as obras cinematográficas dialogam de perto com a maneira pela qual se percebem o mundo e as relações entre os indivíduos. Então, se a sociedade, hoje, é marcada pela midiática das imagens e pelo seu acesso/consumo hiperbólico, torna-se imprescindível compreender os significados da gramatura cinematográfica (tal como os da sintaxe literária), fato que corrobora a eleição do letramento cinematográfico como aliado na ampliação do repertório cultural dos alunos.

para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor, [...] não tem o poder de determinar sua leitura” (COSSON, 2009, p. 56).

No segundo momento, empreendeu-se a Introdução, isto é, a apresentação do autor e da obra (COSSON, 2009). Na verdade, essa etapa já havia sido feita pela professora titular, na ocasião da aula observada, então, as atividades introdutórias se pautaram no estudo dos elementos da linguagem cinematográfica. Por esse motivo, a oficina (Fig. 1) privilegiou aspectos voltados à sintaxe do cinema, mediante apresentação do contexto histórico de surgimento da sétima arte, conceituação dos componentes da gramática fílmica (tomada, plano, cena, enquadramento etc.) e exemplificação com trechos de filmes. Um interessante exercício realizado foi o estudo da Regra dos Terços⁸, técnica de composição comum no âmbito da cinematografia.

Figura 1 (a. b. c.) – Introdução aos estudos da linguagem cinematográfica



Fonte: Registros feitos pelo autor. Nota: Uso de imagem autorizado pela assinatura do TCLE.

Ambas as turmas acolheram com interesse a atividade prática, sabendo-se que os cursos técnicos (Eletrotécnica e Edificações) exploram formas e fórmulas matemáticas. Esse foi, portanto, um bom parâmetro de receptividade da proposta de trabalho, bem como de familiarização dos alunos com a linguagem fílmica, para atendimento de uma necessidade de caráter formativo que, sem dúvida, seria requisitado na etapa vindoura, ou seja, de leitura/interpretação do texto literário. O encerramento da oficina deu-se com a realização de um *quiz* pelo aplicativo *Kahoot*: as turmas foram divididas em equipes e, com uso dos celulares, responderam perguntas acerca dos conteúdos ministrados.

Para além da descontração lúdica, o exercício interativo forneceu um diagnóstico, ainda que parcial, da aprendizagem dos alunos no que se refere à linguagem cinematográfica que, *a posteriori*, seria acionada no estudo do texto literário em diálogo com o objeto audiovisual. No geral, o *quiz* foi bastante proveitoso, pois mobilizou

⁸ O quadro é dividido em duas linhas verticais e duas linhas horizontais, formando uma grade de 3 x 3 (jogo da velha). O foco de interesse da imagem deve localizar-se na intersecção das linhas, para torná-la mais atraente. Esses pontos de intersecção recebem o nome de pontos de ouro.

habilidades cooperativas entre os alunos, no mesmo compasso em que fixou os principais tópicos da temática explanada.

Partiu-se, então, para a terceira etapa do letramento literário: Leitura e interpretação. Vale dizer que, em consulta antecipada à professora titular, o romance *Dom Casmurro* já havia sido indicado para leitura no bimestre, fato que nos afixou a expectativa do conhecimento prévio da obra. Todavia, a perspectiva de familiaridade com o texto machadiano não tardou ao malogro, posto que, praticamente, todos os alunos não realizaram as leituras indicadas, excetuando-se dois ou três. Providentemente, algumas cópias dos capítulos selecionados foram preparadas de antemão e disponibilizadas na aula, a fim de proceder à leitura em sala, já se prevendo essa possível eventualidade.

O impasse da não-leitura tornou-se, nesse particular, propícia oportunidade para evidenciar a dimensão de sociabilidade do ato leitor pelo recurso da “leitura em voz alta” (Fig. 2):

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, [...] são relações importantes de interação social (COSSON, 2018, p. 104).

Figura 2 (a. b.) – Leitura em voz alta e dramatizada



Fonte: Registros feitos pelo autor. Nota: Uso de imagem autorizado pela assinatura do TCLE.

Em face da zona de opacidade ao endereçamento da obra de Machado, a decisão de criar uma nova paisagem de expectativa nos alunos, pela opção da leitura em voz alta, ofereceu a experiência de interlocução entre pesquisador e alunos, bem como oportunizou

fazer do momento um trampolim para a apropriação do texto machadiano⁹. Nessa abordagem didática, o pesquisador, ao centro da sala, conduziu a “[...] leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos” (COSSON, 2011, p. 104). Assim, trechos específicos do texto foram debatidos, no rastreamento de construção de sentidos, por exemplo, pela categorização dos elementos narrativos e identificação de recursos expressivos (figuras de linguagem). Não só esse expediente, como ainda se estimulou a leitura dramatizada, em que alguns alunos liam as falas correspondentes aos personagens, de maneira a dar a conhecer “[...] como os alunos constroem a dramatização do texto, como eles experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática” (COSSON, 2011, p. 113).

Felizmente, as técnicas empreendidas na fase de leitura e interpretação mostraram-se salutares, ao menos, para aproximar os discentes da experiência com a literatura, do contrário, haveria o risco, como alertara a professora entrevistada, de estagnarem no âmbito cinematográfico e – mais alarmante – de tomarem o filme em substituição à obra literária. Por esse ângulo, “[...] deve-se lembrar sempre que filmes servem como elemento complementar, com uma outra linguagem, e algumas possíveis limitações, mas nunca como substituto” (MODRO, 2008, p. 13).

Evocando, pois, a premissa da competência visiva, de que trata Bourdieu (2007), deu-se prosseguimento à etapa de Expansão, que “[...] busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos e posteriores” (COSSON, 2009, p. 94). Assim, à luz do método comparatista, os capítulos selecionados do romance machadiano foram postos em diálogo com a microssérie televisiva *Capitu* (Fig. 3) adaptação do romance machadiano, feita em 2008 e dirigida por Luiz Fernando Carvalho¹⁰. Saliente-se, a respeito de abordagens que

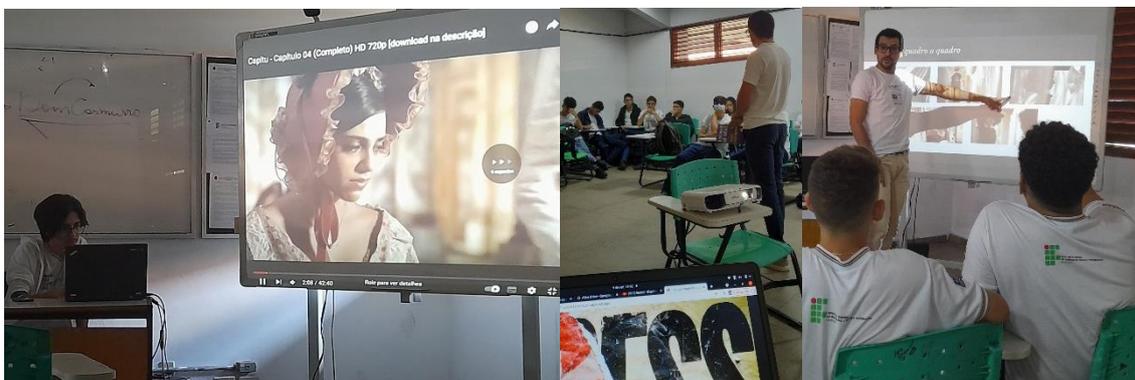
⁹ As turmas já haviam estudado outra narrativa de Machado de Assis – o conto “Missa do galo” –, a partir da qual a professora titular introduziu a estética realista e os aspectos temáticos/estilísticos do autor.

¹⁰ Nossa escolha pela obra televisiva se justifica, sobretudo, por sua qualidade estética e pela afinada ressonância com o romance machadiano. Apesar de não se tratar de um “filme”, é válido constatar que a microssérie emprega recursos técnicos da Narratologia cinematográfica, tais como planos, enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera, etc., obviamente, não na mesma especificidade de uma obra fílmica. A propósito, a intenção da oficina foi, exatamente, dar a conhecer aos alunos esses achados conceituais próprios da cinematografia, e que também são verificados em todo e qualquer “objeto audiovisual”, como videoclipe, videoarte, programas de televisão, comerciais, VHS/DVD, vídeo documentário, animação/*live-action*, vídeos institucionais, vídeos educativos, vídeos musicais e filme. Considerando a precedência da linguagem cinematográfica, da qual bebe a ficção televisiva em matéria de realização técnica, não julgamos ser prejuízo tomar a microssérie como objeto de análise à luz dos estudos cinematográficos. Poder-se-ia, por exemplo, tomar o filme *Dom* (2003), de Moacyr Góes (que faz uma leitura livre do romance *Dom*

contemplem textualidades artísticas, como literatura e audiovisual, que “[...] os filmes e as minisséries televisivas que foram baseados na obra são um material interessante para esse tipo de expansão, devendo para tal serem lidos como reelaborações do texto e não sua mera transcrição em outro registro” (COSSON, 2009, p. 95).

Uma leitura dessa natureza – essencialmente dialógica – traz no seu bojo, de modo inequívoco, a perspectiva de conscientização social do indivíduo, que, por esse exercício, alarga suas capacidades de leitura e compreensão de mundo. Em resumo, a leitura dialógica oportuniza “[...] saber-ver, saber-ler, saber-sentir, saber-pensar e saber-criar novas particularidades de pensamento no processo de produção de sentido (STORTO, 2019, p. 42).

Figura 3 (a. b. c.) – Exibição e análise da adaptação audiovisual



Fonte: Registros feitos pelo autor. Nota: Uso de imagem autorizado pela assinatura do TCLE.

A proposição comparativa das duas obras (literária e televisiva) obteve melhor receptividade na turma B, que, desde o início da pesquisa, mostrou-se aberta a interagir com sugestões metodológicas mais inovadoras de ensino. Considera-se que tal disposição à experiência do novo teve influência do equilíbrio verificado na distribuição de alunos, pois a turma A, majoritariamente masculina, manifestou sensível resistência para com as atividades da pesquisa, sobretudo, no quesito da participação dialogada. Outra possível conjectura pode sinalizar a recepção baixa como indicativo de comodismo ao método tradicionalista de ensino de literatura. Em contrapartida, a turma B, em que há

Casmurro), como parâmetro de análise. Contudo, entendemos que o diretor aplicou um tom menos denso no tratamento da trama, distante do que é primordial na escritura de Machado, escolha que amenizou as complexas relações entre as personagens que são observadas no livro. Ainda que fruto de uma decisão pessoal, o filme de Góes fica aquém da narrativa machadiana, e nesse momento nossa intenção era trazer à discussão uma obra que somasse à experiência de leitura do romance feita pelos alunos, e a minissérie de Carvalho se mostrou a opção mais propícia. Por esse direcionamento, entendeu-se que não haveria dano ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os aprendizados obtidos na oficina cinematográfica poderiam, perfeitamente, ser cotejados no produto televisivo.

coexistência aproximada no quantitativo de meninos e meninas, desenvolveu melhor o conteúdo literário abordado quando dialogado com a adaptação televisiva.

Outros estudantes também contribuíram com sagazes apontamentos sobre as cenas da microssérie, fixando paralelos com as passagens correspondentes do romance machadiano. À guisa de notação, o aluno Aurélio Silva expôs interessante comentário a respeito do elemento espelho na obra literária e na adaptação televisiva, reproduzido abaixo:

Aurélio Silva: O espelho parece ser um elemento importante na microssérie, porque traz a ideia de reflexo, do olhar e ser visto, do jogo e aparências. No romance do Machado, não tem muito destaque do espelho, está mais como acessório. Aqui em Capitu, ele ganha um sentido de revelar a essência dos personagens. A imagem de Bentinho é oval, talvez para dizer que ele é um garoto previsível, linear, sem pontas soltas. Já Capitu é mostrada num espelho retangular, o que pode significar que ela é cheia de ângulos, de facetas – oblíqua e dissimulada –, com arestas que precisam ser aparadas para que possamos conhecer seus muitos mistérios.

Desse diálogo, constata-se que os alunos conseguiram potencializar dizeres e implícitos existentes no texto literário pela via auxiliadora da adaptação televisiva. Isso demonstra que a linguagem cinematográfica que se vislumbrou no objeto audiovisual foi capaz de estimular as turmas a compreenderem com mais afinco as sutilezas perpetradas na obra do romancista. As participações orais e críticas, ainda que pontuais e concentradas em um número pequeno de alunos – como constatada na fala supracitada – corroboram, muito fortemente, a validade didática do letramento cinematográfico como farol que ilumina as penumbras sêmicas dispersadas na obra literária.

Sob tais aspectos, e com o intuito de congrega o aluno proficiente na leitura da palavra e do mundo,

[...] parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2002, p. 19).

De todo modo, a discrepância na receptividade da proposta de ensino serve de parâmetro para que se avalie as fronteiras e os efeitos do letramento literário-cinematográfico. As oficinas aplicadas seguiram o mesmo roteiro de execução para ambas

as turmas. A diferença de resposta aos estímulos, todavia, pressupõe que um único formato de sequência didática pode não ser aplicável a públicos de um mesmo nível de escolarização. Enquanto que a turma A mostrou-se alheia às investidas pedagógicas da pesquisa, consideradas as hipóteses de resistência do contingente masculino e/ou a configuração habituada ao tradicionalismo do ensino de literatura, a turma B respondeu positivamente, devido à predisposição para com a proposta de ensino. Portanto, a dualidade de inclinação das turmas assevera a necessidade requisitada ao professor de vislumbrar protocolos, dispositivos e estratégias alinhados ao contexto específico de cada série, uma vez que “[...] os objetivos e os procedimentos das sequências precisam ser ajustados a cada turma e a cada obra” (COSSON, 2009, p. 105).

Para medir o nível de eficácia da pesquisa, o termômetro da aprendizagem, além dos debates promovidos, contemplou a produção plástica de uma colagem, na qual deveria ser retratada a percepção particular da personagem Capitu, conforme as ideias semeadas nas discussões em sala e de um modelo de referência. Com essa proposta, objetivou-se estimular a percepção crítico-interpretativa dos alunos, bem como favorecer experiências artísticas.

Optou-se pela realização da atividade para atendimento da função diagnóstica, isto é, de diretrizes que, mediante a análise da produtividade do aluno, possibilitem “[...] que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos” (COSSON, 2009, p. 111). A partir, então, do modelo como referência, os discentes poderiam montar sua colagem (Fig. 4) com recortes de jornais/revistas ou impressões.

Figura 4 (a. b. c.) – Produção de colagem dos alunos



Fonte: Registros feitos pelo autor.

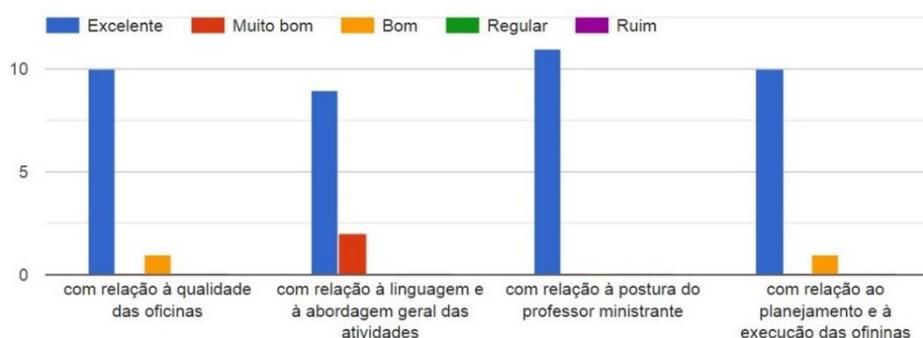
No retorno à escola-campo para coleta dos trabalhos produzidos, apenas seis colagens foram confeccionadas. A justificativa para a não feita repousou na dificuldade de acesso a material de recorte (jornal e revista). Alguns alunos alegaram o pouco tempo para produção da atividade (uma semana). Em outros casos, verificou-se, de fato, o não interesse na realização da proposta avaliativa. Importa assinalar que, se por um lado, a entrega escassa do trabalho representou o não entusiasmo/desempenho das turmas para com a atividade prática, ponderadas as condições de produção, por outro, exigiu repensar as coordenadas do método de avaliação.

Para todos os efeitos, entre imprevistos e bonanças, o método proposto pela pesquisa é funcional e aplicável, passível de lograr efeitos produtivos. Distante de uma pretensa infalibilidade e à mercê de toda sorte de reveses, almejou-se efetivar práticas didático-pedagógicas de leitura literária na educação básica, nível médio, mediante o conhecimento das dimensões do letramento cinematográfico. Isso, sem dúvida, conduziu à revisão/reformulação das técnicas, atualmente, aplicadas no ensino de literatura, a fim de oportunizar aos alunos experiências enriquecedoras e, culturalmente, profícuas para a constituição cidadã de sujeitos multiletrados.

Considerações finais

Para feixe conclusivo desta pesquisa, confirma-se que o letramento cinematográfico pode servir de ferramenta didático-pedagógica aplicada ao ensino de literatura na educação básica de nível secundarista, para constituição de sujeitos sociocríticos e autoconscientes. Prova disso foi o *feedback* dado pelos alunos (Gráf. 4), no qual foram avaliados os seguintes aspectos: qualidade das oficinas, linguagem empregada, postura do pesquisador e planejamento/execução das oficinas.

Gráfico 4 – Avaliação discente das oficinas literário-cinematográfica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2022)

Num panorama geral, a pesquisa obteve ótima repercussão nas turmas, comprovada também pelos comentários elogiosos dos alunos (Fig. 5):

Figura 5 – Comentários avaliativos dos discentes

Aulas excelentes com o professor Saulo!

Gostei bastante da experiência, uma dinâmica e abordagem diferente do comum o que torna a aula cada vez mais divertida e o aprendizado com muita eficiência apresentando aspectos que chamam a atenção e percepção do aluno com o uso das artes cênicas o que valoriza e enriquece o saber.

Aulas muito boas, gostei muito

Melhor professor que tem, muito legal gostei muito da sua presença 😊👍

As aulas foram muito proveitosas, a forma de ensinar é excelente, gostei bastante das oficiais, muito obrigado professor.

Parabéns, professor. Admiro sua dedicação ao trabalho, suas aulas foram muito boas e dinâmicas. O tipo de aula que prende nossa atenção

Fonte: Registro feito pelo autor.

Com efeito, as técnicas em vigor privilegiam o texto literário e o contato mais aproximado para com o aluno, todavia a abordagem, ainda tradicionalista em muitos aspectos, deixa escapar nuances potenciais que a obra, naturalmente, manifesta. Pelo diálogo com outras expressões artísticas, o estudante amplia o senso crítico e suas competências linguístico-culturais e passa a conceber variados horizontes de significação agenciados pela leitura. Vale mencionar, nesse específico, um comentário manuscrito (Fig. 9) de uma aluna participante, que recebemos, dias após a finalização da pesquisa, no qual expõe as impressões e a repercussão do trabalho realizado na sua aprendizagem, o qual reproduzimos a seguir:

Figura 6 – Comentário crítico de aluna participante da pesquisa

A dica cinematográfica me proporcionou uma melhor compreensão sobre o tempo e espaço em que o livro de Dom Cassurro de Machado de Assis de passa, podendo assim ver o histórico de Bento e Capitu com mais realidade e clareza compreendendo melhor os fatos.

O recurso audiovisual apresentado pelo professor Saulo, a minissérie Capitu foi muito importante para que detalhes do livro que são de difícil entendimento fossem esclarecidos, pois a linguagem cinematográfica constrói as cenas com mais clareza que a linguagem literária.

Aprender sobre os tipos de enquadramento me ajudou muito na compreensão das cenas pois dependendo do tipo de enquadramento usado no uso é possível observar quem ou o que é o destaque e o foco principal no momento.

Fonte: Registro feito pelo autor.

Em face às exigências educacionais relativas ao ensino literário e dos letramentos múltiplos, os desdobramentos da literatura aliada ao cinema impacta, substancialmente, o contexto escolar, e cada vez mais se tornam importantes estudos e análises dessa natureza. Com a dinamização do trabalho com o texto literário, alcançado pela inserção da obra filmica em sala de aula, é possível que as situações didáticas de leitura/compreensão da obra literária não mais se dissolvam num fastidioso preenchimento de “fichas de leitura”, mas originem conexões entre as diversas linguagens, fator das culturas letradas contemporâneas.

Com a dimensão interdisciplinar de uso do cinema nas aulas de literatura, acredita-se que o ensino literário atinja maior desenvolvimento e consistência, pois a experiência cinematográfica, além de bastante difundida, desperta o interesse do aluno em conhecer a obra literária posta em diálogo com a obra filmica. De modo salutar, os desdobramentos da literatura aliada ao cinema impactam, substancialmente, o contexto escolar, por promover uma série de aspectos reformuladores do ensino literário.

Para além do público-alvo, isto é, o aluno-leitor, a proposta de letramento cinematográfico, associado ao ensino de literatura, também mira ao aperfeiçoamento dos profissionais de Letras (e demais áreas), no tocante à promoção da experiência humanizadora da literatura, mediante o cotejo mútuo de produtos audiovisuais e textos literários. Com a paulatina evolução das sociedades, de seus modelos e suas fórmulas de interação, o professor de literatura, acirradamente, é impelido a conduzir seus aprendizes por vias de alteridades mediante textos que exigem dos leitores certo penhor para descobri-los. Trata-se não mais de transmitir uma interpretação de mundo exterior e engessada, mas de abraçar a “inventividade” que estimula o interesse dos alunos em conhecer objetos tão estranhos quanto fascinantes.

De fato, a tarefa de interpelar os jovens à leitura de obras literárias não é fácil, porém é possível. Para tanto, o professor, como ponte que interliga aluno e texto, deve suscitar a partir de sua prática docente a atmosfera humanizadora da literatura, de que discorre Candido (1995): enquanto direito inalienável do indivíduo, a literatura está a serviço da abertura do humano à natureza, à sociedade, ao semelhante. Em aproximação à estética do cinema, a experiência da literatura ganha ainda mais importância e relevo.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Via Leitura, 2015.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000. Disponível em: <<https://bitly.com/cUoNAs>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://bitly.com/mzBrw>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPITU. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Rio de Janeiro: TV Globo, Projeto Quadrante, 2008. 2 DVDs (118 min. e 112 min.), full screen; son., color. Microsérie.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Prismas)

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*, 15/08/2011. Disponível em: <<https://bitly.com/PiMLUkw>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DUARTE, R. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONGALVES, A. M. (Org.). *Literanema: literatura e cinema em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Perse, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento: Educação e Sociedade)

MODRO, N. R. *Nas estrelinhas do cinema*. Joinville, SC: Univille, 2008.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PELLEGRINI, T. et. al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac; Instituto Itaú Cultural, 2003.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RAJEWSKY, I. O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a Intermedialidade. In: DINIZ, T. F. N. (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, M. de J. da *et al.* Cinema e ensino: estratégias de leitura literária a partir do uso de adaptações cinematográficas. *Claraboia*. Jacarezinho/PR, n.16, p. 225-241, jul./dez, 2021. Disponível em: <<https://bitly.com/wwWxJtr>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SOARES, M. *Linguagem e escola na perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, C. C. de; AZEVEDO, G. de. *Letramento literário-cinematográfico: da teoria à ação para o ensino médio*. Artigo (Especialização em Teoria e Prática da Formação do Leitor) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, 2021. Disponível em: <<https://bitly.com/hKlCxoI>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Araraquara, SP: UNESP, 2011. Disponível em: <<https://bitly.com/ezqMazo>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

Recebido em: 14/05/2024.

Aceito em: 03/12/2024.