

LITERATURA E(M) MÍDIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (IN)DISCIPLINADAS?

Literature and/in Media: (Un)disciplinary pedagogies?

DOI: 10.14393/LL63-v37n1-2021-04

Fernando da Silva Pardo*

Lilium Cristina Marins**

RESUMO: Este artigo objetiva suscitar reflexões e *insights* em relação ao estímulo de práticas pedagógicas que possam considerar o trabalho com a literatura e(m) outras mídias. Partimos da hipótese de que a construção de tais práticas para além de sequências didáticas pré-moldadas, que parecem lançar mão das adaptações intermediáticas como uma prótese provisória para se chegar ao texto literário escrito, exigiria um passo adiante da mera integração entre as disciplinas e a constituição de epistemologias de fronteira – entre disciplinas, mídias e abordagens teóricas. A partir de um aporte baseado em autores como Clüver (2012), Rajewski (2005) e Wolf (2011), consideramos como o conceito de expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018) pode promover a construção de uma *praxis* indisciplinada na abordagem das adaptações intermediáticas literárias no ensino, provocando a literatura a sair de sua “disciplina” tanto em questões curriculares, quanto em relação a uma tradição pautada na égide da escrita e do cânone.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Adaptações intermediáticas. Práticas pedagógicas. Expansão interpretativa. Epistemologias de fronteira.

ABSTRACT: This paper aims at providing reflections and insights to stimulate classroom practices that might consider approaching literature and/in other media. We assume that the construction of such practices that go beyond pre-molded didactic sequences (which seem to use intermedial adaptations as a temporary prosthesis to reach the written literary text) would demand a step ahead the sheer integration between disciplines and the development of border epistemologies across disciplines, media, and theoretical approaches. Based on authors such as Clüver (2012), Rajewski (2005), and Wolf (2011), we consider how the concept of interpretive expansion (MONTE MÓR, 2018) can promote the construction of a(n) (un)disciplinary praxis that copes with literary intermedial adaptations in educational contexts. This concept may instigate literature to cross its borders not only regarding curricular issues, but also regarding a written tradition supported by the literary canon.

KEYWORDS: Literature. Intermedial adaptations. Classroom practices. Interpretive expansion. Border epistemologies.

*Doutor em Letras. Professor do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). ORCID: 0000-0002-9822-113X. E-mail: fernando.pardo(AT)ifsp.edu.br

** Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0002-9954-4985. E-mail: liliumchris(AT)hotmail.com

1 Introdução

Talvez o título deste artigo possa causar certo desconforto em nosso leitor em potencial, que acreditamos ser um professor em formação ou já em atuação. Afinal, como dar conta de inserir em nossas práticas pedagógicas adaptações da literatura para outras mídias sem possuir um conhecimento teórico-prático mais aprofundado de ambos os meios que possam vir a compor esta relação intermediária? Será que a viabilização do aspecto pedagógico quando se trata de adaptação da literatura para outras mídias tem como premissa uma formação específica para lidar com as particularidades de cada mídia envolvida, as quais podem ser, inclusive, não-verbais? Trabalhar com adaptação intermediária ainda é trabalhar com estudos literários? Podemos falar em práticas pedagógicas quando o assunto é literatura?

Questões como estas podem desestimular iniciativas de docentes da área de Letras a trabalharem com adaptações intermediárias em contextos educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. No entanto, não há como negar que adaptações de textos literários para o cinema são lançadas recorrentemente e com boa bilheteria no mundo todo, videogames baseados em obras literárias são cada vez mais frequentes entre os jovens e adaptações para inúmeras outras mídias surgem a todo momento e são acessadas continuamente pelos alunos da Educação Básica e dos cursos de graduação. Ao ignorarmos este contato no ensino da literatura, deixamos de estimular sua legitimação neste ambiente, o qual pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da agência dos nossos alunos (WIELEWICKI; MARINS, 2018). Apesar de certo descontentamento com a expressão “ensino de literatura” por parte dos mais conservadores, para os quais a literatura não se “ensina”, mas aprecia-se, apreende-se, revela-se (com exceção da literatura infantil, que parece permitir alguma ressalva), a literatura em outras mídias está (in)diretamente presente nas práticas de leitura dos nossos alunos (por meio da música, do cinema, das séries, dos videogames etc.) e, portanto, por que não pode circular legitimamente na sala de aula?

Observa-se que o contato com a circulação da literatura em meios diferentes do impresso ainda é relegado à invisibilidade não apenas no ensino de literatura na Educação Básica, mas também na Universidade. Segundo Olher e Wielewicki (2006) e Olher (2013), a busca por traduções e adaptações pelos alunos de instituições brasileiras e estrangeiras de Ensino Superior se mostrou indesejada pelos professores de literatura nas duas últimas

décadas. Paradoxalmente, as traduções e adaptações dos livros trabalhados pelos professores de literaturas estrangeiras ficavam “sob a carteira”, como uma prática ilícita por parte dos alunos que desejavam não serem “pegos” pelos professores, pois não estariam lendo os “originais”. Esta concepção das adaptações como uma prática ilegal, em especial daquelas que envolvem a imagem, justifica-se tanto pela valorização da escrita como o único meio seguro de transmissão da “verdade”, quanto pela sacralização de uma “essência” que a literatura portaria e que estaria tradicionalmente cravejada na língua. Nessa visão tradicional, nenhuma adaptação intermediária (em especial, aquelas que não se valem necessariamente da palavra escrita) seria capaz de transpor fielmente a “aura” literária. O próprio conceito de língua, segundo Kress (2003), em geral, é sinônimo de língua escrita, ou seja, um sistema monomodal e homogêneo de representação. Mudar este pensamento requer, assim, uma mudança de foco, em especial, no ensino e na maneira de o educador olhar para os novos fenômenos que ultrapassam os limites da palavra escrita e impressa.

Isso não significa que devemos substituir o “velho” pelo “novo”, já que um tipo de mídia não elimina o outro, mas, sim, o ressignifica de modo que ambos possam coexistir de forma complementar, possibilitando ao aluno expansões de perspectivas (MONTE MÓR, 2018), ou seja, a construção de sentidos através da experiência de outros meios de expressão da obra literária para além do tradicional. A partir das ideias de Pierre Bourdieu (1996), Monte Mór esclarece um dos conceitos do sociólogo francês, o qual advoga que a comunicação é moldada por um *habitus linguístico*, apoiado nas estruturas do mercado linguístico das instituições sociais, fazendo com que o sujeito se comunique de acordo com as práticas legitimadas em determinados contextos. Neste entendimento, as estruturas reguladoras do mercado linguístico buscariam uma convergência padronizada para o uso da língua e a manutenção do poder simbólico. Com base em suas pesquisas em contextos de sala de aula na Universidade, Monte Mór conclui que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE MÓR, 2018, p. 320), de modo que este mesmo *habitus interpretativo* condicionaria os sujeitos a construir sentidos de forma convergente. Segundo a autora, ao se expandir a ideia de linearidade e convergência, pode-se promover também a percepção da pluralidade e da diversidade e, conseqüentemente, a expansão da visão crítica do aluno. Assim, o conceito de *expansão*

interpretativa, entendido como desconfortos que desestabilizam certezas epistemológicas, pode possibilitar uma abertura de novas perspectivas para a construção de sentidos. Logo, caberia ao professor mediar esse processo em relação às adaptações intermidiáticas sempre tendo em mente as especificidades de cada mídia e evitando as comparações que envolvem juízo de valor, sem a intenção de eleger a versão melhor ou mais “fiel” ao texto original, isto é, tratar “adaptações como adaptações”, conforme apontado por Hutcheon (2011).

Considerando o crescente uso das tecnologias digitais na educação e, conseqüentemente, a possibilidade de introduzirmos mídias de diferentes formatos na abordagem do texto literário e não apenas no ensino de línguas, seria importante repensarmos nossas práticas em sala de aula, bem como as possibilidades de aprendizagem, que são ampliadas e personalizadas por meio de tais recursos, de maneira que promovam novos cenários educativos (BRANCO; COSTA, 2013). Apesar de este ser um assunto um tanto quanto “natural” nas discussões sobre ensino de língua, quando o assunto é literatura, as reflexões ainda são incipientes ou bastante simplistas, pois as adaptações intermidiáticas parecem ser colocadas apenas como um atalho para se alcançar a literatura no seu meio tradicional de circulação. A depender dos objetivos estabelecidos pelos educadores, o uso de adaptações literárias intermidiáticas pode ser bem-vindo, se entendido, numa perspectiva freireana, como uma forma de aproximar os conteúdos ensinados à realidade do aluno, uma vez que, segundo Branco e Costa, “contar histórias através de diferentes meios de comunicação permite que o conteúdo tenha o tamanho certo, na hora certa e colocado no sítio certo para formar uma maior, mais coesa e gratificante experiência” (2013, p. 1276). Obviamente, tais práticas envolvem um processo de “dessacralização” da Literatura com L maiúsculo, entendida como aquela obra que deve ser lida e apreciada no livro impresso de capa dura, e a conseqüente aceitação da migração gradual da mídia predominantemente impressa para outras mídias e suportes.

A partir desse panorama, objetivamos, nas discussões apresentadas a seguir, suscitar reflexões e provocar *insights* em relação ao estímulo de práticas pedagógicas que possam considerar o trabalho com a literatura e(m) outras mídias na sala de aula. Em publicação anterior (MARINS; PARDO, 2020), a partir da obra de Edgar Allan Poe adaptada para a música instrumental da banda estadunidense *Nox Arcana*, problematizamos, por um lado, a

complexidade que envolve a tarefa de analisar uma adaptação intermediária da literatura para a música instrumental em uma perspectiva, de fato, dialógica. Por outro lado, percebemos inúmeras possibilidades de temas a serem explorados por educadores interessados no assunto, dentre eles: como as adaptações podem ser utilizadas em práticas de ensino e aprendizagem de literatura em sala de aula (seja por meio da música, do cinema, das séries, dos videogames etc.), quais tipos de práticas pedagógicas podem vir a ser elaboradas a partir dessas mídias, ou ainda, como as adaptações afetam o funcionamento e a dinâmica das atividades e situações de aprendizagem nas aulas de literatura. Essas são apenas algumas sugestões de investigações que motivam nossas reflexões que, de maneira alguma, têm a pretensão de esgotar o assunto ou propor uma cartilha a ser seguida pelo professor, como aspirante a uma sequência didática. Pelo contrário, acreditamos que sua maior contribuição seja a de agir como um gatilho para despertar o interesse para futuras pesquisas de caráter prático na comunidade escolar e acadêmica.

Diferentemente da nossa publicação anterior, o foco deste artigo é fazer o caminho inverso, ou seja, voltarmos nosso olhar para as discussões teórico-pedagógicas depois de termos realizado uma análise das relações intermediárias estabelecidas entre a literatura e(m) outra mídia, justamente devido ao fato de nos darmos conta de que “a maioria dos estudos de intermedialidade explora relações e condições de textos individuais e específicos ao invés de aspectos mais generalizados e abstratos das inter-relações entre mídias” (CLÜVER, 2012, p. 15). Sendo assim, indagamos: como explorar tais inter-relações para que elas sejam, de fato, úteis para a prática pedagógica no que tange ao trabalho com a literatura? Este é o ponto de partida para as discussões que se apresentam nas seções a seguir.

2 Intermedialidade e seus entre-lugares

Segundo Wolf (2011), a definição de mídia, entendida como um meio de transmissão de dados ou unidades de informação, pode não atender de forma substancial às especificidades do campo literário. Para ele, uma definição viável do conceito de mídia que atenda às necessidades das disciplinas de humanidades, incluindo aqui a literatura, precisa trazer consigo “certa flexibilidade e combinar aspectos técnicos dos canais usados com aspectos semióticos da comunicação pública, assim como aspectos das convenções culturais que regulam o que é

entendido como uma (nova) mídia”¹ (p. 2, parênteses do autor). Assim, retomando a pergunta inicial deste texto que indaga acerca de como dar conta de inserir adaptações da literatura para outras mídias nas práticas pedagógicas escolares, sem possuir um conhecimento teórico-prático mais aprofundado em diferentes campos de conhecimento, apoiamo-nos nas teorizações do autor, o qual explora algumas possibilidades de como integrar os conceitos de “mídia” e “intermedialidade” aos estudos de literatura.

Dentre algumas questões apontadas, Wolf enfatiza que, em relação aos sistemas educacionais, teóricos e alunos geralmente desenvolvem uma competência mais avançada em um único meio. Desta forma, a intermedialidade gerada pelo contato entre a literatura e outras mídias poderia levar a uma visão um tanto limitada do conjunto, ou seja, uma visão “de fora” que “transgride as fronteiras de sua área de expertise” (2011, p. 3). Nesta perspectiva, estudiosos da literatura só poderiam se engajar em estudos intermediários caso possuíssem alguma competência em outra área do saber, como a música, o cinema, a dança etc. Em consequência disto, com relação ao trabalho dos docentes, Wolf sugere a cooperação entre especialistas de diferentes searas. Já em relação ao desenvolvimento da competência discente, uma alternativa seria estabelecer os estudos de intermedialidade como parte integrante dos currículos universitários, sobretudo nos programas de literatura. Isto envolveria a inclusão de componentes curriculares eletivos em pelo menos outro meio, por exemplo, o cinema, a música ou as artes visuais. Assim, a partir do momento em que o professor em formação tem contato com esses estudos nos cursos de licenciatura, pode haver, como desdobramento, o desenvolvimento de práticas intermediárias na Educação Básica, já que Monte Mór (2013, p. 32) reitera a necessidade de uma “aproximação entre a universidade e a educação básica que reflita as necessidades da sociedade em que se inserem”. Acreditamos, portanto, que o ponto de partida é a formação docente, a qual pode gerar novas práticas pedagógicas na sala de aula escolar.

Por outro lado, uma questão importante colocada por Wolf (2011) se refere à saturação da literatura como área do saber com a potencial inclusão de mais um campo de estudo, a intermedialidade, e a possível perda de coerência da área, tanto em sua perspectiva teórica quanto didática. De fato, esse temor estaria atrelado ao entendimento do conceito “tradicional”

¹ Tradução nossa, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras em inglês no restante do artigo.

de literatura que tem como objeto central de estudo os textos literários que se utilizam estritamente do meio escrito impresso. É por esta e por outras razões que afirmáramos (MARINS; PARDO, 2020) que o desenvolvimento de estudos de intermedialidade envolvendo a literatura e(m) outras mídias, sejam quais forem, ainda são *homeless*, ou seja, sem um local de pertencimento tradicionalmente predeterminado dentro das grandes áreas legitimadas do saber. O termo “intermedialidade”, *per se*, já movimenta uma série de deslocamentos e rupturas, seja no sentido de não ter um lugar fixo de pertencimento, por isso, está “inter”, ou melhor, “entre” disciplinas, artes, meios e suportes, seja no sentido de romper com uma linhagem artística e semiótica ao olhar para outras relações além da tradicional literatura-cinema.

Embora possa parecer um terreno bastante movediço, e é, os estudos intermediáticos têm estabelecido diálogos na literatura, de modo especial, sem as amarras e as heranças dos Estudos de Literatura Comparada, que, como o próprio nome já revela, buscam aproximar a literatura a algo pertencente a outra espécie ou natureza, a fim de apontar pontos de analogia ou semelhança. O foco na semelhança indiretamente reforça a literatura como arte original, verdadeira, o que implica buscar nas adaptações intermediáticas mais consonâncias que dissonâncias, limitando expansões interpretativas e deslegitimando outros meios semióticos. Afinal, onde queremos chegar com uma discussão aparentemente taxonômica? Estudar a relação entre as artes pelas lentes dos estudos de intermedialidade é olhar para a diferença, para o outro que não é e não pretende ser o mesmo. Acreditamos que este é um dos grandes obstáculos que impede a abordagem da literatura a partir de sua circulação, de suas analogias e de suas referências em outros meios e suportes. Observa-se que ainda há um grande receio de não termos um contato verdadeiro com o literário quando não recorreremos à língua escrita e ao meio impresso.

Entendemos, no entanto, que a combinação de diferentes mídias teria o potencial de evocar e promover a experimentação de mensagens e conteúdos expressivos, por meio de outros suportes, como a música, o cinema, a dança etc. Aliás, Wolf reconhece que diversas mídias sempre permearam o universo da literatura, tanto no aspecto histórico quanto no sistemático. O teórico cita como exemplo a poesia lírica, antes performada oralmente com o acompanhamento de instrumentos musicais para somente *a posteriori* tornar-se “literatura”

no sentido etimológico de textos ‘escritos’” (2011, p. 3, aspas do autor). Similarmente, em relação à dramatização, uma peça de teatro não seria apenas “uma mídia ‘escrita’, mas uma performance multimidiática, envolvendo palavras, sons, música (sobretudo em musicais e óperas), assim como mídias visuais” (p. 3, aspas e parênteses do autor). Para Lemke (2010), o movimento migratório da era da escrita para a era multimidiática implica reconhecer que os significados em outras mídias não são “fixos e aditivos”, isto é, resultados da soma do significado da palavra mais o significado da imagem, por exemplo. Segundo o autor, os significados tornaram-se multiplicativos, ou seja, a combinação de diferentes modalidades semióticas tem o potencial de construir significados que não são meramente a soma do que cada parte poderia significar separadamente, uma vez que “nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (p. 462). Nesta perspectiva, não se trata de integrar outras mídias à escrita, mas, sim, de estabelecer conexões de maneira que os significados de cada mídia sejam multiplicados entre si. Segundo Rajewski (2005), a combinação de mídias cria produtos que se originam a partir da articulação de, ao menos, duas mídias diferentes, cada qual fornecendo as contribuições de seu meio para a constituição e a significação de uma terceira, ou seja, não é um reflexo da primeira, nem algo completamente novo, mas algo *transformado* em um produto terceiro. Na acepção da autora, esta categoria “foge de uma simples contiguidade de duas ou mais manifestações de diferentes mídias para criar uma integração ‘genuína’ que, em sua mais pura forma, não privilegiaria nenhum de seus elementos constitutivos” (2005, p. 52, aspas da autora), ou seja, a partir desta combinação de mídias surge um gênero midiático novo, independente e com suas próprias características e especificidades.

Quando Clüver (2012, p. 8) concebe a intermedialidade como um “cruzamento de fronteiras entre mídias”, ele aponta a importância de pensar esse atravessamento como um movimento multidirecional e dinâmico, o que implica também reconceber as artes como mídias, inclusive, a literatura, pois, para o teórico, “‘literatura’ indica apenas uma classe, com muitos gêneros, ao lado de muitos outros gêneros não-literários” (p. 12, aspas do autor). Ao mesmo tempo em que essa reconceituação a liberta de sua torre de marfim, também a coloca em um lugar comum, talvez genérico, que pode causar certo desconforto naqueles que veem a

literatura não como um texto do tipo literário, mas como escritura sagrada, etérea e intocável. Clüver também reconceitua, na perspectiva dos estudos intermediáticos, a noção de texto, que deixa de estar estritamente vinculado à palavra escrita para representar as configurações em toda e qualquer mídia. Se tudo é mídia, como poderíamos, então, diferenciar um *grafitti*, que tem um nível significativo de valorização artística, de uma pichação, que sofre uma consagrada depreciação pública, por exemplo? Para o teórico, nossa recepção em relação a como ver determinada mídia é determinada por convenções e práticas culturais. O próprio conceito de *grafitti* seria, de acordo com as discussões propostas, fruto de construções culturais e ideológicas.

Ao ampliar esta reflexão para a literatura, o que permitiria chamar um texto de literário, segundo Arrojo (1999, p. 30, aspas da autora), não seriam “suas características textuais intrínsecas, nem sua temática, nem mesmo as eventuais ‘intenções’ de seus autores [...] mas sim, nossa atitude perante os mesmos”. Isso significa que o “literário” seria “uma estratégia de leitura, uma maneira de ler e, não, [...] um conjunto de propriedades estáveis que objetivamente ‘encontramos’ em certos textos” (ARROJO, 1999, p. 31, aspas da autora). Da mesma forma que a tradição cultural convencionada ler um determinado texto como literário, restringir sua definição de circulação apenas ao meio escrito também é uma convenção. Segundo Felix, Przybylski e Pecino (2017, p. 7), isso decorre de um processo histórico, tendo a modernidade construído suas bases em uma “tradição literária estritamente pautada no domínio da escrita, afastando-se assim de uma tradição de narrativa [de] oralidade [de] séculos”. É preciso esclarecer, todavia, que não defendemos, em termos apocalípticos, o fim do livro ou da escrita, mas a validação de uma decisão cultural que legitime também outras formas de expressão e de epistemologias diferentes daquelas que herdamos da tradição como verdadeiras, únicas e insubstituíveis.

Isso implica, popularmente falando, “mexer em vespeiro”, já que tal empreitada requer repensar as epistemologias, as teorizações e questionar os pressupostos que envolvem o trabalho com a literatura. Uma definição útil para esta tarefa seria a metáfora da mudança “do curso do barco em uma área de investigação, sem pular fora dele, ao mesmo tempo em que se contempla a hipótese de que nem todos têm que tomar o mesmo barco” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Portanto, não temos o objetivo de impor nossas concepções teóricas e metodológicas

para a área, mas, sim, de introduzir novas possibilidades e visões alinhadas aos fenômenos que a intermedialidade e as mídias digitais trazem consigo, sem a pretensão de ser unanimidade entre os pesquisadores do campo da literatura. Acreditamos, assim, que os estudos de literatura necessitam caminhar lado a lado com as mudanças nas práticas sociais da vida sócio-cultural e política da sociedade, ou seja, precisamos “usar um novo par de óculos” (MOITA LOPES, 2006, p. 22) para enxergar a necessidade de novas configurações epistemológicas, teóricas e metodológicas em nossas pesquisas e práticas pedagógicas. Só assim conseguiremos dar um passo à frente nas questões que envolvem uma inclusão prática e planejada em relação às adaptações literárias intermediárias para além dos simulados e sugeridos nos documentos oficiais e nos textos teóricos.

3 Adaptações literárias intermediárias: práticas pedagógicas (in)disciplinadas?

Diversas pesquisas sobre intermedialidade têm explorado a relação entre o texto literário e suas adaptações para as mais diversas mídias, de forma multissemiótica, interdisciplinar e transdisciplinar. Alguns exemplos são os trabalhos realizados por Pinto (2017), que analisa a interface interdisciplinar entre a poética de Edgar Allan Poe em *Aventuras de Arthur Gordon Pym* e o vídeo *The Passing*, de Bill Viola, relacionando a possibilidade interpretativa e comparativa entre literatura e videoarte; Fiori (2017) examina as traduções do poema *O corvo*, também da autoria de Poe, tanto para a língua portuguesa, quanto sua transposição para outros dois suportes: a xilogravura e o cinema; nós mesmos já analisamos uma adaptação intermediária da obra de Poe para a música instrumental, no álbum conceitual *Shadow of the Raven*, da banda estadunidense Nox Arcana (MARINS; PARDO, 2020); Silva (2017) examina os romances da escritora inglesa Virginia Woolf com o objetivo de identificar marcas que apontem para o processo de reconfiguração da narrativa literária para o meio audiovisual; ou ainda, Kraciuk (2013), o qual analisa o álbum conceitual *A-lex* (2009), da banda brasileira Sepultura, baseado na obra *Laranja Mecânica*, de Anthony Burgess.

No entanto, observa-se que poucos estudos se debruçam sobre as possibilidades pedagógicas de tais adaptações e sua inserção em contextos educacionais na Educação Básica ou nos cursos de licenciatura em Letras. Talvez isso decorra do fato de que a interdisciplinaridade, conforme apontado por Moita Lopes (2006) – apesar do autor falar

especificamente do *locus* da Linguística Aplicada, acreditamos que também se aplica para a literatura e outras áreas do conhecimento –, ainda causa muitos desconfortos, sobretudo quando é entendida como a relação entre uma disciplina considerada “mãe”, neste caso a literatura, e outras mídias. Isto implica lidar com relações de poder entre diferentes áreas do saber que podem promover o surgimento de discursos contrários a uma suposta miscigenação que emergiria do contato entre elas.

A presença massiva de elementos concorrentes à literatura escrita impressa, tais como adaptações de obras literárias no formato de filmes, séries, música, jogos de videogame, entre outros, traz à tona o fato de que a existência e o consumo de tais mídias não podem ser simplesmente ignorados nas práticas educacionais em sala de aula, seja na Educação Básica, seja na formação docente nos cursos de licenciatura. Desta forma, os estudos de intermedialidade suscitam o repensar dos paradigmas de ensino e aprendizagem cristalizados na área da literatura – geralmente calcados na tradição literária canônica, composta majoritariamente por textos clássicos, na modalidade escrita impressa, legitimados como representantes expressivos de suas respectivas épocas –, bem como das possibilidades de aprendizagem e construção de sentidos, que agora são expandidas e diversificadas por meio do uso de diferentes mídias. Trata-se de uma tarefa árdua, já que

é muito mais fácil seguir por caminhos cristalizados com um roteiro explícito do que é fazer pesquisa do que perscrutar sempre conhecimentos de outras áreas que possam iluminar sua investigação, tanto teórica quanto metodologicamente, sem uma fórmula do que e de como se deve fazer pesquisa e, até mesmo, de um modelo (um *template*) de como apresentá-la em uma publicação ou em um congresso, como é o caso da pesquisa disciplinarista. (MOITA LOPES, 2013, p. 18, parênteses do autor)

O mesmo contexto descrito acima pode se aplicar às abordagens do texto literário em sala de aula. Pode ser muito mais confortável para o professor ter uma sequência didática a ser seguida na abordagem do gênero literário, que é, por natureza, intertextual, incompleto, disforme, do que deixá-lo à deriva, ao gosto das interpretações dos alunos.

Além disso, Lemke (2010) ressalta que o desenvolvimento de letramentos necessários para lidar com recursos semióticos diversos e suas respectivas tecnologias envolve competências nas quais seria preciso saber lidar com diferentes epistemologias sem modelos

preexistentes. Desta forma, ao lidarmos com gêneros multi/inter/midiáticos, é preciso desenvolver não apenas novas habilidades de autoria, como também novas habilidades de interpretação. O autor nos alerta que, historicamente, nossas teorias de ensino e aprendizagem foram predominantemente logocêntricas. Contudo, para ele, o trabalho com habilidades multi/inter/midiáticas não pode ser encarado como uma estratégia que ocorre separadamente ou somente após o desenvolvimento individualizado de outros letramentos. O teórico destaca que as crianças, desde os estágios iniciais de aprendizagem em casa, são capazes de distinguir recursos semióticos diferentes, uma vez que leem livros de imagens enquanto conversam com adultos e brincam com objetos parecidos com as imagens nos livros ao mesmo tempo que desenham as histórias no papel. No entanto, enquanto as crianças aprendem a lidar com recursos semióticos diferentes, de forma autônoma e protagonista, a escola privilegia apenas o uso de um deles: a escrita.

No que tange às diretrizes curriculares da Educação Básica vigentes, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)* enfatiza, na etapa do Ensino Médio, a utilização de diferentes linguagens e/ou mídias para a produção de sentidos, sobretudo na área de Linguagens e suas Tecnologias. Em relação ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, as diretrizes curriculares enfatizam o trabalho com as linguagens e suas relações com as práticas sociais, a fim de que os estudantes tenham a oportunidade de experimentar “práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 477). De acordo com o documento, o caráter híbrido e multisemiótico dos textos na atualidade, devido, sobretudo, à crescente introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICs) nas práticas escolares, nos convida a pensar “sobre possibilidades expressivas das diversas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 478) para além da cultura do impresso, de modo que os estudantes

possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2018, p. 478)

Observamos que o exposto no documento corrobora nossa premissa de que não se trata de substituir o “velho” pelo “novo”, já que, consoante a BNCC, trata-se de “levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos” (BRASIL, 2018, p. 479). Além disso, o documento sugere, ainda que *en passant*, a abordagem do caráter multi/inter/midiático dos textos nas práticas de ensino e aprendizagem de literatura, a fim de que se leve em conta

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018, p. 492)

Já as habilidades relacionadas às práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica devem, segundo a BNCC, estimular a criação de trabalhos autorais, de forma que o aluno utilize diferentes mídias, apropriando-se de “recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário” (p. 516).

No que concerne ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), a BNCC destaca a importância de o estudante construir repertório cultural “por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas” (p. 259). No entanto, algumas pesquisas, como em Ghirardi (2018), observam e lamentam o desaparecimento iminente do texto literário, na modalidade escrita impressa, dos componentes curriculares de LE. Para Ghirardi, essa redução gradual do texto literário “tradicional” nos materiais didáticos de LE se deve a sua substituição por adaptações “para facilitar a leitura” (p. 81, *itálico da autora*), o que implicaria a perda de “virtudes importantes dos suportes mais tradicionais” (p. 81). Percebe-se que essa visão mais conservadora, ainda muito presente no imaginário docente, destoia da própria proposta da autora que sugere a

utilização de adaptações intermediáticas a fim de buscar novos caminhos para a inserção da literatura nas aulas de LE. Em sua pesquisa em aulas de francês como língua estrangeira (FLE), Ghirardi trabalha com a poesia *Carmen* (1852), de Théophile Gautier, e sua respectiva adaptação para a ópera homônima de Bizet. Conforme sua proposta, na fase de pré-leitura, a partir do trecho escrito de uma das árias da ópera, Ghirardi explora questões culturais, semânticas, lexicais e gramaticais, seguidas da audição da música em sala de aula. Somente após essa primeira fase é que o estudante teria contato com a poesia de Gautier. Para a autora, são muitas as vantagens da utilização de adaptações intermediáticas em aulas de LE, uma vez que a presença da música e a discussão sobre as diversas formas de apropriação do tema de *Carmen* “permitem ao aprendiz ter uma experiência relevante da polissemia literária diante de outros modos de expressão” (2018, p. 87). Além disso, Ghirard destaca que, após esse contato inicial com a adaptação intermediática,

o aprendiz terá efetuado uma trajetória em que vários elementos foram acrescentados ao seu conhecimento e, mais importante, ele terá se qualificado para refletir de modo crítico a respeito de sua visão de mundo e de suas estratégias para construí-lo. Ele está pronto para percorrer o texto literário mais confortavelmente e com uma curiosidade diferente daquela que tinha antes desse processo. (GHIRARD, 2018, p. 87)

A partir do exposto, subentende-se que, na proposta da autora, a apreciação da obra literária requer uma preparação do leitor, de modo que este seja qualificado previamente por meio do contato com a adaptação, para só então estar capacitado para o *gran finale* de sua sequência didática, ou seja, a leitura da poesia de Gautier no meio escrito impresso. Paradoxalmente, a partir de sua pesquisa, a autora conclui que o contato entre diferentes mídias, novas e antigas, bem como entre gêneros estabelecidos e de fronteira, não deve excluir ou depreciar nenhum deles, mas, sim, permitir que o leitor transite livremente por diferentes mídias e suportes. Contudo, a autora defende que o texto literário “representa um suporte insubstituível” (p. 90), o que corrobora nosso argumento acerca da sacralização da literatura, na modalidade escrita impressa, de modo que, conforme sugere Ghirardi, as adaptações intermediáticas seriam meros facilitadores que funcionariam como um degrau para alcançar uma suposta essência do texto literário de partida. Muitas vezes, também confunde-se o fato

de a adaptação intermediática promover uma atualização do texto literário, no sentido de uma maior aproximação temporal e espacial com a cultura de chegada, já que “entre a produção de textos e sua recepção, podem existir [...] grandes distâncias de tempo e espaço, e textos produzidos em épocas e/ou culturas diferentes serão recebidos de formas diferentes e às vezes inacessíveis” (CLÜVER, 2012, p. 20), o que pode levar a adaptação a ser seja julgada como uma mera facilitadora.

Embora não seja um exemplo de abordagem prática, as reflexões promovidas por Wielewicki (2014) no artigo *Rock and drugs: multiliteracies and an aesthetics of violence for teenagers in school* (Rock e drogas: multiletramentos e uma estética da violência para adolescentes na escola) podem ser válidas neste contexto por três motivos: 1) por considerar as letras das músicas como texto literário; 2) por considerar a música (como um todo e não apenas sua letra) como um elemento a ser analisado tanto quanto o verbal, que é, por definição, o meio de comunicação privilegiado na prática escolar; e 3) por defender o trabalho colaborativo entre professores de literatura, línguas, música, artes e história. Ou seja, indiretamente, a autora olha para a literatura como mídia (por isso, considerou a letra da música como literatura) e para a música enquanto texto que produz sentidos tanto quanto o verbal. De acordo com Wielewicki (2014, p. 336), a música, enquanto modo de expressão, “é uma forma de fazer sentido para diversos grupos de pessoas e, como tal, pode ser apreciada, discutida e transformada em letramento também na escola, juntamente com uma abordagem mais literária das letras das músicas”. Esse olhar da música como uma forma de expressão revela um lado, de certa maneira, também inclusivo, ao valorizar não apenas diferentes modos de interagirmos socialmente, mas também práticas de leituras diversas e não apenas aquelas vinculadas à palavra escrita. Esta seria uma oportunidade para que as escolas “pudessem pensar sobre até que ponto estão oferecendo alternativas para expressões além daquelas definidas [pela escola] como desejáveis para os alunos” (p. 334). Observamos, portanto, que as discussões e práticas em relação às adaptações literárias intermediáticas em sala de aula precisam contemplar mais o tipo de

comunicação que se expande de suas modalidades de escrita e oralidade para a integração com a linguagem que também se expressa culturalmente pela imagem, som, tom, cores, corpo, gestualidade e emoções, extrapola o paradigma da ordem alfabética, levando à percepção da existência de outras

possibilidades de ler, interagir, ver, pensar, conviver com, diferentes dos padrões convencionais. (MONTE MÓR, 2017, p. 276)

Ou seja, sem ter que voltar, no final das contas, ao mesmo meio – o escrito – e à mesma mídia padrão – a literatura –, usando as adaptações intermediáticas apenas como um pretexto para se chegar ao “correto”: à literatura escrita no meio impresso.

Logo, defendemos que falar sobre práticas pedagógicas intermediáticas significa reconsiderar concepções mais tradicionais de literatura, bem como propor reflexões acerca da sobreposição e da complementaridade de epistemologias mais contemporâneas, nas quais as fronteiras entre diferentes áreas, nem sempre claras ou significativas, são subvertidas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao valorizarmos as outras mídias em suas especificidades, aí sim seremos capazes de assimilar epistemologias menos convencionais e mais indisciplinadas.

4 Considerações finais

Iniciamos nossas considerações finais respondendo à pergunta proposta no título deste artigo. Acreditamos que as práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a literatura e(m) outras mídias, não necessariamente verbais, devem ser sim indisciplinadas. Indisciplinadas porque, em primeiro lugar, provocam a literatura a sair de sua “disciplina” tanto em questões curriculares, quanto em relação a desobedecer a uma tradição pautada na égide da escrita e do cânone. Em segundo lugar, porque rompem uma “ordem”, que tradicionalmente é a do movimento da(s) outra(s) mídia(s) em direção à literatura e, em terceiro lugar, porque deixam de serem discursos e se transformam em *práxis*. Defendemos, portanto, que as adaptações intermediáticas em contextos de formação de leitores e/ou professores precisam ser concebidas dentro de uma nova epistemologia ancorada em noções de leitor e de literatura para além dos moldes tradicionais impostos pela cultura da escrita e pelo *habitus interpretativo* herdado da crítica literária clássica. Talvez, assim, deixemos de nos sentir culpados por estarmos “traindo” os autores e suas obras ou por não estarmos cumprindo nosso papel de educadores para alavancar os índices de avaliação de leitura nacionais e globais, cuja definição de leitura regente é tão somente a tradicional. Isto implica considerarmos outras formas de conhecimentos que podem confrontar a tradição com novos objetos que surgem

recorrentemente no contexto multimidiático contemporâneo, transgredindo os limites das nossas disciplinas e estimulando crises, rupturas e incertezas nos sujeitos envolvidos em diferentes processos de ensino-aprendizagem.

De fato, práticas com mídias diferentes exigiriam dos professores conhecimentos que talvez eles não dominem, mas este é um obstáculo que pode ser solucionado a partir de um trabalho colaborativo, indisciplinado, de transgressão entre as áreas que compõem uma grade curricular (seja na Universidade ou na Educação Básica); afinal, a interdisciplinaridade tem sido frequentemente estimulada pelas agências de fomentos e pelos documentos oficiais, especialmente, na última década, mas parecem ser apenas um discurso. Entendemos que a interdisciplinaridade pressuporia um passo além da integração entre as disciplinas, isto é, a construção de epistemologias de fronteiras, já que, enquanto estivermos olhando demarcadamente para nossos próprios currículos, disciplinas, linhas de pesquisa, salas de aula e interesses, literatura e intermedialidade poderão continuar limitadas às nossas análises individuais e discussões exclusivamente teóricas. Essas parecem pouco contribuir para uma pedagogia fora das raias das sequências didáticas pré-moldadas e das comparações que, no final das contas, utilizam as adaptações intermediáticas mais como meras próteses que suprem uma falta natural, ou seja, que amparam aqueles que não teriam a “capacidade” de entendimento do texto literário “original”, do que como um diferente *modus operandi* da literatura.

Referências

ARROJO, R. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRANCO, E.; COSTA, F. A. Narrativas transmídia: criação de novos cenários educativos. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 8., Braga, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275019964_NARRATIVAS_TRANSMEDIACRIACAO_DE_NOVOS_CENARIOS_EDUCATIVOS. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 8-23, 16 jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FELIX, J. C.; PRZYBYLSKI, M. P.; PECINO, I. B. (Org.). Intermedialidade e literatura: as possibilidades da narrativa na contemporaneidade. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, Fábrica de Letras/UNEB, v.7, n.1., jan.-jun. 2017.

FIORI, F. M. The Raven, de Edgar Allan Poe: o poema, suas traduções e recriações. *In*: FELIX, J. C.; PRZYBYLSKI, M. P.; PECINO, I. B. (Org.). Intermedialidade e literatura: as possibilidades da narrativa na contemporaneidade. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, Fábrica de Letras/UNEB, v. 7, n. 1, p. 123-142, jan.-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i.v7i1.3934>

GHIRARDI, A. L. R. Intermedialidade e transdisciplinaridade na formação de um leitor proficiente. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 80-92, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p80-92>.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

KRACIUK, J. **The concept album as a form of intermediality** [online]. [S.l.], 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8899068/The_Concept_Album_as_a_Form_of_Intermediality. Acesso em: 14 jun. 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203299234>

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>

MARINS, L. C.; PARDO, F. S. (Shadow of) The Raven: uma adaptação intermidiática da literatura para a música. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 3, p. 72-91, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35572/rlr.v9i3.1828>

MOITA LOPES, L. P. Um linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-59.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 169-194.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

OLHER, R. M. Representações de tradução no contexto literário acadêmico. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 3, p. 257-267, 2013. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i3.14944>.

OLHER, R. M.; WIELEWICKI, V. H. G. Tradução em aulas de literatura estrangeira: prática ilícita ou prática pedagógica? **Claritas**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 139-150, maio, 2006.

PINTO, F. P. A. Intermidialidade e uma aproximação interdisciplinar entre Literatura e videoarte. *In*: FELIX, J. C.; PRZYBYLSKI, M. P.; PECINO, I. B. (Org.). Intermidialidade e literatura: as possibilidades da narrativa na contemporaneidade. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, Fábrica de Letras/UNEB, 2011, v.7, n.1., jan.-jun., p. 13-32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i..v7i1.3928>

RAJEWSKY, I. O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: a Literary Perspective on Intermediality. **Intermedialités: Histoire et Théorie des Arts, des Lettres et des Techniques**, n. 6, p. 43-64, 2005. DOI: <https://doi.org/10.7202/1005505ar>.

SILVA, C. A. V. Orlando e Mrs. Dalloway e a reconfiguração da narrativa de Virginia Woolf na tela. *In*: FELIX, J. C.; PRZYBYLSKI, M. P.; PECINO, I. B. (Org.). Intermidialidade e literatura: as possibilidades da narrativa na contemporaneidade. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, Fábrica de Letras/UNEB, 2011, v. 7, n. 1., jan.-jun., p. 91-106, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i..v7i1.3932>

WIELEWICKI, V. H. G. Rock and drugs: multiliteracies and an aesthetics of violence for teenagers in school. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 3, p. 335-345, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i3.23826>.

WIELEWICKI, V. H. G.; MARINS, L. C. Multiletramentos e ensino de literatura em língua inglesa na formação do professor em um curso EAD. **Línguas & letras**, v. 19, n. 44, p. 75-92, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20261>. Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180026>

WOLF, W. (Inter)mediality and the Study of Literature. **CLCWeb: Comparative Literature and Culture**, v. 13, n. 3, p. 1-9, 2011. DOI: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1789>.

Recebido em: 27.07.2020

Aprovado em: 28.12.2020