

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: O FILME-CARTA COMO PRÁTICA SITUADA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

*THE LETTER-FILM AS NA EXERCISE IN ACADEMIC LITERACY*

 <https://orcid.org/0000-0002-6045-2792> Ludmila Moreira Macedo de Carvalho

<sup>A</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Santo Amaro da Purificação, BA, Brasil

**Recebido em:** 03 mar. 2024 | **Aceito em:** 15 ago. 2024

**Correspondência:** Ludmila Moreira Macedo de Carvalho (ludmilal@ufrb.edu.br)

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de letramento acadêmico no ensino superior, através da utilização da linguagem audiovisual como suporte para realização de filmes-carta, promovendo uma compreensão crítica da leitura e escrita em duas turmas de bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Partimos inicialmente de uma breve discussão a respeito do letramento acadêmico, tendo como princípio a definição de linguagem enquanto prática social, especialmente no contexto de uma universidade onde a maioria dos estudantes é oriunda de grupos historicamente excluídos dos lugares de produção de conhecimento científico. Em seguida, apresentamos o gênero filme-carta e uma reflexão sobre as potencialidades da linguagem audiovisual na educação, mais especificamente no processo de letramento acadêmico, com a experiência de produção de filmes-carta realizados pelos estudantes no componente curricular Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Por fim, concluímos com uma consideração a respeito de como tais práticas podem contribuir para a emancipação dos estudantes.

**Palavras-chave:** letramento acadêmico; ensino superior; cinema e educação; filme-carta.

### Abstract

The aim of this paper is to report an experience of academic literacy at university, with audiovisual language as a medium for the production of film-letters, promoting a critical understanding of reading and writing in two interdisciplinary bachelor's degree classes at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). We begin with a brief discussion about certain aspects of academic literacy, based on the understanding of language as a social practice, especially in the context of a university where most students come from historically marginalized social groups. Afterwards, we present a discussion regarding the possibilities of audiovisual language in education, more specifically in academic literacy, with the experience of producing film-letters in the class Laboratory for Reading and Producing Academic Texts. Finally, we conclude with a consideration on how such practices can contribute to the emancipation of university students.

**Keywords:** academic literacy; undergraduate studies; film and education; film-letter.



## ***Problemas de leitura e escrita na universidade***

*Dedicado à memória de João Dantas, aluno do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB, cuja vida foi interrompida brutalmente pela violência contra a juventude negra.*

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de letramento no ensino superior, através da utilização da linguagem audiovisual como suporte para realização de filmes-carta em duas turmas de bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A partir da experiência como docente de um componente curricular chamado Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, percebo que o *problema* de leitura e escrita dos discentes que ingressam no ensino superior, para além do domínio dos códigos, remonta a questões de identidade e pertencimento ao ambiente acadêmico. Partindo desta reflexão, realizei no ano de 2023 uma prática situada de produção de filmes-carta, a partir da qual discentes puderam refletir crítica e criativamente sobre os lugares que ocupam (e não ocupam) na Universidade.

Quando falamos nas dificuldades de leitura e escrita por parte de estudantes universitários brasileiros, o que se verifica é um enorme ruído. Por um lado, professores se queixam de que os estudantes não conseguem mais sequer ler os textos mais básicos de suas disciplinas, muito menos escrever com o rigor exigido pelas normas de escrita acadêmica. “Há professores que afirmam que não conseguem cumprir a ementa de suas disciplinas, avançar nos conteúdos, por causa do déficit dos estudantes” (LOURENÇO, 2017, p.223). Especialmente na geração de jovens nativos digitais, a leitura de textos longos, com linguagem densa e formal, tornou-se algo ainda mais complicado.

Os estudantes, por outro lado, relatam problemas para compreender as especificidades das práticas discursivas do ambiente universitário, no qual são frequentemente convidados a ler, interpretar e produzir discursos em gêneros textuais inteiramente novos para eles. “Como não são expostos a gêneros acadêmicos ao longo do ensino fundamental e médio [os estudantes] não detêm tais conhecimentos, não estão familiarizados com tais práticas sociais letradas” (LOURENÇO, 2017, p.223). Diante da dificuldade de corresponder às expectativas dos professores, muitos alunos sofrem com ansiedade perante a entrega de trabalhos acadêmicos.

O que se percebe na realidade é que não há mais - se é que já houve - nenhuma garantia de preparo dos estudantes para adentrar o ambiente universitário e todo o seu universo de práticas discursivas. Especialmente quando consideramos as mudanças ocorridas no contexto do ensino superior brasileiro nos últimos anos, com a interiorização das universidades públicas e as políticas de cotas, que possibilitaram o acesso de estudantes oriundos do sistema público de ensino e que, muitas vezes, são os primeiros de suas famílias a adentrarem o ambiente universitário. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde a maior parte dos seus estudantes é hoje proveniente das classes C, D e E (71,89%) e afrodescendentes autodeclarados (84,3%)<sup>1</sup>. De fato, um tamanho movimento de transformação do perfil do estudante universitário brasileiro não acontece sem seus desafios e repercussões. Como aponta a pesquisadora Virginia Zavalla:

Acontece que, enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior (...) colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que muitas vezes entram em conflito (2010, p.72).

### ***Letramento acadêmico e identidade***

Ao adentrar o espaço universitário pela primeira vez, o estudante se vê envolto em um processo complexo que pode causar profundos impactos em sua trajetória. Muitos autores fazem uma analogia entre a passagem para a universidade e uma viagem para um país estrangeiro, onde há novas convenções para praticamente todos os aspectos da vida social: a comunicação, os valores, os horários, os conteúdos, as regras, os comportamentos, tudo é diferente. Os recém-chegados, para serem aceitos, precisam demonstrar que sabem agir, falar e se comportar como os nativos. O problema é que tais convenções muitas vezes encontram-se subentendidas, nunca totalmente explícitas, o que pode causar grande sofrimento. Ocorre ainda que, muitas vezes, o recém-chegado imagina que para ser aceito como um *igual* naquele ambiente, tão radicalmente diferente de seu país natal, será preciso esquecer tudo o que sabia anteriormente e adotar uma nova identidade.

As práticas discursivas que apreendemos ao longo de nossas vidas se vinculam diretamente às formas de agir, pensar, sentir e valorizar, mediando o modo como vemos o

---

<sup>1</sup> Dados fornecidos pela assessoria de comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/numeros>

mundo e a nós mesmos. Desta forma, podemos compreender que o letramento “se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas” (GEE, 2004 Apud ZAVALLA, 2010, p. 73). Como docente de uma disciplina de letramento acadêmico voltada para calouros, vejo cotidianamente em sala de aula alunos e alunas passarem a questionar tudo o que aprenderam em casa e na escola. É como se os valores, conhecimentos e modos de falar e agir que até então eram reconhecidos e familiares repentinamente perdessem o valor a partir do contato com essa forma nova de discurso praticado no ambiente acadêmico. Diante de um texto escrito numa linguagem formal, com um vocabulário desconhecido, estruturado num gênero com o qual não se tem nenhuma familiaridade, com normas que não dialogam com o modo como se fala ou escreve em casa e na rua, é comum estudantes relatarem um sentimento de estar fora do lugar, como diz a autora Grada Kilomba: “Dizem-me que estou fora do meu lugar, como um corpo que não está em casa” (2016, p.6).

Muitos relatam angústia diante da percepção de que há uma expectativa de que *deveriam saber* como falar e escrever do modo esperado. Rapidamente concluem que, para serem aceitos no ambiente acadêmico, precisam imitar ou  *fingir* os modos e valores que vêm nos professores e nos textos. Zavalla também traz relatos de estudantes que vêm o mundo acadêmico como uma espécie de “‘jogo’ que lhes pede que assumam uma identidade que ‘não sou eu’ e que não reflete a imagem que têm de si mesmos” (2010, p.74). Trata-se de uma performance que nunca parece totalmente autêntica, mas sim uma máscara que precisam colocar e tirar, e isso pode trazer grande sofrimento. “Que alienação ser forçado a identificar-se e a performatizar a si mesmo/a partir do roteiro feito pelo sujeito branco” (KILOMBA, 2016, p.7).

Diante das dificuldades de leitura e escrita acadêmicas, costuma-se dizer que há um déficit de aprendizagem, ou seja, uma falta no aluno. Mas déficit em relação a que(m)? Na palestra-performance *descolonizando o conhecimento*, Kilomba aponta que as convenções de leitura e escrita dos textos acadêmicos, longe de serem neutras, estão profundamente atravessadas por relações simbólicas de poder. “Qual conhecimento é reconhecido como tal? A quem pertence esse conhecimento? Quem pode ensinar conhecimento? Quem pode produzir conhecimento? E quem não pode?” (2016, p.4). A própria ideia de déficit coloca em evidência a comparação de um indivíduo com outro que é tomado como modelo ideal de qualificação - em outras palavras, um modelo hegemônico. Nesta comparação, o aluno

historicamente excluído, que não tem o mesmo acesso ou a mesma familiaridade com os gêneros acadêmicos, será sempre marcado pela falta. Dizer que um aluno universitário “não sabe ler e escrever os textos acadêmicos impede de ver a agência que empregam quando desenvolvem estratégias para questionar - consciente ou inconscientemente - este tipo de discurso” (ZAVALLA, 2011, p.57). Infelizmente, a própria universidade ainda pressupõe um modelo hegemônico de aluno que não mais corresponde à realidade daqueles que agora chegam às salas de aula.

Sob essa perspectiva, os estudos mais contemporâneos do letramento apontam para a necessidade de atualizações na Universidade, no modo como se pensam as práticas de leitura e escrita, considerando, por exemplo, as práticas sociais que ocorrem fora do círculo acadêmico como práticas legítimas de letramento. Como afirma Zavalla (2010, p.92), “em um sistema de ensino superior que busca ampliar o acesso e promover a diversidade, é necessário fazer do domínio educativo um espaço mais democrático”. Desse modo, consideramos urgente pensar em novas formas de pensar as diversidades que caracterizam os estudantes em um contexto de profundas transformações sociais.

### ***O filme-carta como prática situada***

De acordo com Chrissie Boughey, o letramento não é algo que se possa ensinar de uma hora para outra, numa série de aulas teóricas: “As pessoas se tornam letradas pela observação e interação com outros membro do discurso, até que os modos de falar, agir, pensar e sentir comuns àquele discurso se tornem naturais” (2000, p.4). É importante reconhecer, portanto, que o letramento não ocorre de forma abstrata, mas sempre na estrutura concreta da enunciação (BAKHTIN, 2011), ou seja, em situações discursivas reais, também chamadas de práticas de letramento.

Além destes aspectos, muitos autores dos novos estudos de letramento apontam também para a importância de que os próprios estudantes reconheçam e se apropriem de seu papel ativo nos processos de leitura e escrita. De acordo com Bakhtin (1995, p.95), um método eficaz de ensino acontece quando os estudantes percebem que toda comunicação, mesmo o ato aparentemente solitário da leitura, é em essência um diálogo e envolve uma atitude responsiva-ativa por parte dos sujeitos envolvidos.

Tendo isso em vista, tenho procurado há alguns anos integrar práticas situadas<sup>2</sup> de letramento na disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Em uma dessas práticas, geralmente realizada no início do semestre, peço aos estudantes que tragam exemplares de gêneros textuais que circulam amplamente nos ambientes sociais dos quais participam. Muitos trazem cartas, contos, bilhetes, poesias, letras de música, receitas culinárias, memes da Internet, entre outros. A partir do estudo das características formais e sociais destes gêneros familiares é que os gêneros acadêmicos são apresentados e contextualizados, de modo a naturalizar suas características. Deste modo, tais textos vão se tornando, pouco a pouco, mais familiares.

No segundo semestre letivo de 2023, muitos discentes trouxeram para a sala de aula gêneros textuais de natureza pessoal e biográfica como cartas, bilhetes, recados e outros, o que me inspirou a propor uma atividade final a partir da realização de filmes-carta. As razões para a escolha da linguagem audiovisual para trabalhar leitura e escrita acadêmica são muitas e variadas. Primeiramente, considera-se de grande importância a contribuição do cinema para a educação de forma geral, e não apenas nos cursos e disciplinas diretamente relacionadas à imagem ou cinema. Infelizmente, ainda hoje se verifica um subaproveitamento, quando não uma verdadeira instrumentalização do cinema na educação. De forma geral, percebe-se que, quando estão presentes nas salas de aula, os filmes ainda continuam a ser utilizados na maioria das vezes como texto a ser interpretado, como material didático complementar, ou, o que é pior, “como substituição de professores ou de atividades, como ‘coringa’ e ainda como ‘tapa buraco’” (FANTIN, 2014, p.49-50).

No entanto, acreditamos fortemente na presença do cinema na educação não apenas como linguagem, mas também como experiência estética e, sobretudo, como formação cidadã emancipatória. Nas palavras de Cezar Migliorin, “não há ensino de cinema que não seja em si um processo de emancipação” (2014, p.1-2). Isso porque o audiovisual possui a capacidade de promover espaços privilegiados de criação e de pensamento ao promover aquilo que o autor chama de experiência de mundo: “A possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em que pensamento e criação se encontram” (MIGLIORIN, 2014a, p.13). A experiência do audiovisual pode promover uma aproximação privilegiada entre processos de pensamento, imaginação e conhecimento.

---

<sup>2</sup> De acordo com Angela Kleiman (2005, p.25), práticas situadas referem-se ao fato de que os eventos de letramento ocorrem em situações sociais (dentro e fora do ambiente educacional) que, por sua vez, podem ser direcionadas a objetivos pedagógicos.

Foi com este objetivo que propus aos estudantes que fizessem, como trabalho final do semestre, filmes-carta para a Universidade. Mas o que é um filme-carta? Diferentemente de filmes como *Central do Brasil* (1998), onde há uma personagem que escreve cartas, ou do documentário *O Último Poema* (2015), feito a partir da troca de cartas do poeta Carlos Drummond de Andrade, o filme-carta não é *com* ou *sobre* cartas, ele é em si uma carta. Ou seja, de modo geral o filme-carta pode ser definido como um gênero textual híbrido, no qual um emissor direciona uma mensagem para um receptor através do uso de sons e imagens.

Embora algumas diretoras e diretores reconhecidos tenham realizado filmes-carta, a exemplo de *Lettre de Sibérie* (1958), de Chris Marker, *News From Home*, de Chantal Ackerman (1977), *Salut les Cubains*, de Agnès Varda (1963), e *Carta Camponesa*, de Sofie Faye (1975), o filme-carta é mais comumente produzido de forma amadora, principalmente como dispositivo pedagógico, sendo de grande importância para projetos de cinema e educação como o *Inventar com a Diferença*<sup>3</sup> e o *Semente Audiovisual*<sup>4</sup>, fortes inspirações para a prática que realizamos.

Segundo Migliorin, há alguns aspectos pedagógicos importantes relativos aos filmes-carta, como por exemplo a liberdade em relação aos padrões do cinema comercial. Segundo o autor, “com filme-carta não há filme mal-acabado, pelo menos não por carências técnicas, o que é libertador” (2014, p.9). Ao contrário do cinema de intenções comerciais, no filme-carta não há um padrão técnico ou estético a ser seguido, o que possibilita inúmeras vias de expressão: o produto final pode ter qualquer duração; pode ser realizado a partir de qualquer suporte de captação de sons e imagens (câmera, celular etc.); pode utilizar imagens gravadas, de arquivo ou de domínio público; o emissor pode utilizar a voz ou não; essa voz pode ser percebida dentro da imagem, como um personagem, ou fora dela, como um narrador extra-diegético; pode ser uma única voz ou múltiplas vozes; pode utilizar inserções musicais ou não; ter montagem ou não; por fim, esta carta pode ser individual ou coletiva, íntima ou pública.

Essa liberdade, e os desafios impostos por ela, se verificaram no exercício de produção dos filmes-carta pelos estudantes de graduação. O exercício foi proposto a duas turmas, dos turnos vespertino e noturno, sendo que em cada uma delas havia alunos não

<sup>3</sup> Projeto idealizado por Cezar Migliorin e outros pesquisadores do Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense. <http://www.inventarcomadiferenca.org/>

<sup>4</sup> Escola de cinema independente que oferece cursos de formação de professoras, oficinas com os estudantes, consultorias, entre outros serviços. <https://educacaoaudiovisual.com.br/>

apenas do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, mas também dos cursos Superiores Tecnológicos em Produção Musical, Artes do Espetáculo e Política e Gestão Cultural. As turmas deveriam produzir, em conjunto, um filme-carta cada<sup>5</sup>. A única regra era que o remetente deveria ser o coletivo de estudantes da turma e o destinatário deveria ser a própria Universidade. Fora isso, os alunos estavam livres para escrever o que desejassem, motivados apenas pela pergunta/provocação: o que vocês gostariam de dizer à UFRB no final desse primeiro semestre de contato com o ambiente acadêmico?

Os estudantes teriam, então, entre três e quatro semanas para escrever a carta, transformá-la num roteiro, planejar, produzir e realizar a captação das imagens e sons, gravar a locução da voz, editar e finalizar o filme. Primeira reação da turma: incredulidade. “*Professora, isso vai dar certo?*”, me perguntavam incessantemente. A única resposta que eu podia dar com sinceridade era a dúvida. Afinal, neste tipo de exercício não há garantias. Ainda que eu já tenha feito práticas dessa natureza em outros momentos, cada turma é única e, neste tipo de prática situada, o andamento do trabalho depende muito menos do professor e muito mais do envolvimento ativo dos estudantes. Isso não quer dizer que o professor se torne desnecessário, mas somente que o desejo da criação é algo que atravessa de maneira democrática a ambos, estudante e professor. Uma tal subversão das relações hierárquicas na situação de ensino, de fato, pode causar surpresa e até mesmo incômodo. É curioso que, mesmo que reclamem do sistema de notas e avaliações tradicionais, estudantes muitas vezes se vêm dependentes deste mesmo sistema. É complexo e inesperado para o aluno se deparar com a liberdade tão demandada, e perceber que o resultado depende completamente do seu próprio desejo de fazer.

E o desejo foi aparecendo. Primeiro na etapa da escrita, para a qual os estudantes utilizaram uma plataforma online que permite edição coletiva dos textos. Muitas coisas foram surgindo: a timidez para começar. O cuidado em preservar o estilo da escrita do outro (autoria). A dificuldade de manter a coesão textual na junção dos textos de diferentes vozes (polifonia). A surpresa em verificar paralelos e semelhanças entre as ideias (e o exercício da paráfrase). A tarefa árdua da edição (como se apaga uma ideia?). A satisfação em ver o texto ganhar coerência e sentido após a edição. A surpresa em constatar que o tempo, o ritmo e o

---

<sup>5</sup> A turma vespertina, por conter mais alunos, precisou ser dividida em dois grupos, gerando, portanto, dois filmes.

estilo do texto se transformam completamente com a mudança de suporte (palavras escritas e faladas têm efeitos diferentes). Talvez sem se darem conta disso, os estudantes colocaram em prática diversos aspectos da escrita que foram trabalhados nas aulas teóricas ao longo do semestre.

**Figura 1** – Alunos trabalhando na escrita coletiva das cartas.



Fonte: registro da autora.

**Figura 2:** alunos trabalhando nas filmagens dos filmes-carta.



Fonte: registro da autora.

Em seguida, na fase de captação das imagens, novos desafios apareceram. O que filmar? Como filmar? Novamente, por se tratar de um gênero bastante amplo, o filme-carta permite correr uma série de riscos na relação entre as palavras e as imagens, indo do mais frugal ao mais elaborado, do mais literal ao mais abstrato. “O filme-carta, fortemente associado ao ensaio, parte do diálogo entre dimensões subjetivas e objetivas da imagem, da

reflexividade intrínseca à carta, (...) além da liberdade de lidar com materiais heterogêneos e incorporar fluxos de imagens e consciência” (MIGLIORIN, 2014, p.10). Como a prática em questão se situava no contexto acadêmico, muitas imagens foram produzidas no próprio campus. Foi interessante acompanhar os estudantes se apropriarem deste espaço de uma forma diferente do habitual: entrando e saindo das salas de aula, dos laboratórios, da biblioteca, percebendo as mudanças no espaço da tarde para a noite, a presença de elementos naturais, do barulho, as precariedades. Mas não foi apenas no campus que os estudantes captaram imagens: muitas foram feitas nos trajetos de suas casas para a universidade, a pé, em ônibus, em bicicletas, tornando sensíveis elementos que muitas vezes são invisíveis da porta para dentro.

Figura 3: alguns frames dos filmes-carta realizados.



Fonte: elaboração da autora a partir do material produzidos pelos estudantes.

Outro fator importante de se destacar é a heterogeneidade de saberes que entram em ação no momento da prática. De acordo com Zavalla, nas práticas situadas “as pessoas adquirem habilidades, mas também participam como atores no mundo, desempenhando identidades que os fazem membros de comunidades específicas” (2011, p.55). Nos diferentes papéis assumidos pelos estudantes no processo de feitura do filme, habilidades que seriam

pouco valorizadas num contexto tradicional de trabalho acadêmico se destacaram, possibilitando a emergência de outros saberes. Alguns participaram mais ativamente da etapa de escrita da carta e do roteiro, já outros se mostraram mais interessados em produzir e captar as imagens. Destes, houve aqueles que filmaram de forma mais despojada, sem muito planejamento, e houve também aqueles que conceberam planos e ângulos de câmera, produziram encenações elaboradas e fizeram diversas tomadas de cada cena. Por haver estudantes também do curso de produção musical, houve ainda quem se interessasse mais pela etapa da edição de som - um estudante chegou, inclusive, a compor e gravar uma melodia exclusivamente para o filme. Todos os grupos decidiram gravar a carta por locução em *voice-over*, o que levou também ao desafio da leitura, de encontrar a entonação certa, de vencer a timidez para levantar a voz.

### ***Considerações finais: cartas de amor***

Por uma questão de tempo, não foi possível realizar a etapa da montagem de forma coletiva, de modo que foi preciso finalizar os filmes fora do espaço da aula. Foi a única vez em que interferi ativamente no processo, sem a participação de nenhum dos estudantes. No entanto, achei necessário cumprir esta etapa pois percebi que havia grandes expectativas para ver os filmes prontos. No último dia de aula do semestre, dia 27 de outubro de 2023, eles viram pela primeira vez os filmes que haviam feito num telão montado na sala. As duas sessões, realizadas nas turmas da tarde e da noite, foram momentos marcados por lágrimas de emoção - por terem concluído o trabalho, por terem confirmado que sim, eles haviam conseguido realizar os filmes, e sobretudo pela sensação de terem suas próprias vozes e imagens representadas nas imagens<sup>6</sup>.

Figura 4: sessões de apresentação dos filmes-carta.



<sup>6</sup> C  
 Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 10, Edição Especial, Julho de 2024 - P. 363: "Didática e Formação de Professores no Enfrentamento das Contrarreformas Neoliberais II". - DOI: 10.12957/riae.2024.82515

Fonte: registros da autora.

Ao filmarem os filmes-carta, os estudantes construíram conhecimento a partir de suas experiências subjetivas e coletivas. Nas três cartas produzidas, percebe-se uma forte capacidade autorreflexiva acerca da complexidade da experiência universitária, do sentimento de pertencimento e de exclusão que, por vezes, caminham juntos. Em uma das cartas eles dizem: *“fazer parte desse núcleo é confirmar existência, trilhar um caminho coletivo, ressignificar o que foi construído em um contexto elitista, violento, excludente, que não abraça todos os corpos sociais”*. Em outro momento, enfatizam que *“o espaço acadêmico, que sempre foi esse lugar com um discurso científico único, atravessa uma pluralidade de saberes”*. Ouço ecos do que discutimos em sala de aula ao longo do semestre, inclusive sobre a leitura e a escrita acadêmicas: *“Durante as leituras, acabamos fazendo decodificações, revelando, relendo, achando várias palavras desconhecidas, e assim fomos captando e entendendo os sentidos dos textos, que servirão para nos formar leitores e escritores pensantes e críticos”*.

Nos três filmes percebe-se uma certa dualidade entre demonstrar aquilo que é esperado dos alunos numa atividade avaliativa - conteúdo, vocabulário formal e erudição - e a oportunidade de expressarem-se de forma mais subjetiva, vulnerável, permitindo-se inclusive deixar marcas de oralidade em algumas partes do discurso. Em uma das cartas há o trecho:

*“UFRB, eu te perdoo pelas noites mal dormidas, pelos dias apressados que nem esperam a noite ir embora, e já me convidam para ir para a luta. Te perdoo pelos rolês que deixei de ir só pra te ver. Confesso que sempre gosto de estar com você (ou quase sempre né). Obrigado por me ensinar, me criticar, me cobrar para fazer melhor, para ser melhor do que sou. Obrigado pelas oportunidades, por me apresentar novos amigos. Até já batizei alguns com Cantina da Serra, mesmo que alguns nem saibam andar de bicicleta direito (piada interna). Obrigado por me deixar brincar, correr, dançar, amar pelos corredores. E também me permitir chorar de tristeza, ansiedade, alegria, principalmente de alegria. Choro que borra a maquiagem, que molha a brusa, que lava a alma. Obrigado”*.

É curioso perceber também que está presente nos três filmes um forte tom afetivo em relação ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. Sem combinar nada, os três grupos fizeram cartas de amor ao CECULT. O sentimento de pertencimento narrado pelos estudantes ecoa em frases de gratidão pelo aniversário do Centro, pelas ações de acolhimento de docentes e colegas, pelas amizades construídas. Será que foi pelo fato de que, naquela ocasião, o Centro completava dez anos de existência e estávamos em clima de celebração e homenagem? Ou será que os alunos se sentiram compelidos a adotar um tom positivo pela

natureza avaliativa do exercício (embora isso não tenha sido demandado ou orientado em nenhum momento)? Será que se sentiram intimidados pela materialidade do discurso audiovisual? Ou, ainda, será apenas a típica ingenuidade dos calouros? Provavelmente uma combinação de vários fatores, jamais saberemos ao certo. Mas justamente por isso será interessante dar continuidade ao exercício em futuras turmas para verificar estas e outras hipóteses. De toda forma, penso que será fundamental reexibir os filmes para estas turmas de alunos ao final do curso. O que irão pensar e sentir sobre suas cartas?

Por fim, para concluir, é certo que a realização desta prática situada não irá solucionar os problemas de afiliação e permanência dos estudantes na universidade pública, bem como não irá magicamente diminuir a estranheza diante dos discursos acadêmicos. Nunca foi este o objetivo deste exercício. Ao contrário, quis apenas que os estudantes experimentassem a possibilidade de um maior protagonismo na produção dos discursos, refletindo crítica e criativamente sobre o que significa estar ocupando este lugar. Como vimos, os novos estudos de letramento enfatizam a importância da agência, compreendida como a capacidade socialmente mediada dos sujeitos de agir e estar no mundo: “a agência dos estudantes os situa enquanto indivíduos com experiências educativas, subjetividades e competências diversas, que atuam com relação à escrita e não apenas transferem automaticamente a retórica” (ZAVALLA, 2011, p. 56). Quando há agência, quando o estudante se sente e se mostra implicado naquilo que está produzindo, abre-se a possibilidade de uma educação emancipatória. Parafraseando Rancière (2011), a emancipação acontece na educação não quando uma inteligência é passada de mestre para aluno, mas sim quando as diversas inteligências atuam juntas num espaço possível de criação: “É pela possibilidade de uma inteligência qualquer participar da transformação de um mundo sensível que a emancipação se efetiva” (MIGLIORIN, 2014, p.5).

## Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BOUGHEY, Chrissie. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 279-290, 2000.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira e DOS SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba*. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: *Linguagem e letramento em foco*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Conflitos entre as expectativas de professores e de estudantes universitários em práticas de letramento acadêmico. *Travessias Interativas*, v.07, n. 14, p. 222-238, jul/dez. 2017.

MIGLIORIN, Cezar. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. *E-Compós*. v. 17. n. 1. p. 1-16, Jan/abril 2014.

MIGLIORIN, Cezar. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In BARBOSA, Maria Carmem Silveira e DOS SANTOS, Maria Angélica (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, Claudia; SITO, Luanda.; GRANDE, Paula (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, v. 1, n. 56, p. 52-66, 2011.